


جـــامـعـة الـجـزائــــر

كــلـيـــة الــعـلـوم الإجــتـمـاعـيـــة

قــســم عــلــم الــنــفـــس وعلوم التربية


# التوافق النفسي و الإجتماعي للتلميذ المبتكر

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية


إعداد

جمعون نفيسة

إشراف

الدكتور: أحمد دوقة


الســـنــة الـدراسـيـــة

2001-2000



# الإهـــــداء

إلـــــى والــــدتــــي رحــمــهـــا الـلـــــه

نــفـيـســة





## كلمة الشكر

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل الدكتور *أحمد دوقة* على كل المساعدات و النصائح التي قدمها لي خلال فترة الدراسة كما أشكر كل أساتذتي بمعهد علم النفس و علوم التربية.

و أشكر من أتعبتهم كثيرا في كتابة هذا البحث.

إلى كل هؤلاء ألف شكر



# - محتويات البحث -

القسم الثاني 2.2- القدرة الإبتكارية و تنمية بالمدرسة

## القسم الثالث 2.3- التعليم الثانوي و رعاية المتفوقين

- مدخل



## الفصل الثالث 3- منهجية البحث

- مدخل

## الفصل الرابع 4- عرض وتحليل النتائج



## الفصل الخامس 5- الإستنتاج العام و التوصيات و الإقتراحات.

## قائمة الأشكال:

قائمة الجداول:

## مقدمة:

يبدي العالم حاليا إهتماما متزايدا بالقدرات الإبتكارية والإبداعية. ويبدو هذا الإهتمام من خلال الدراسات العديدة التي تناولت موضوع الإبتكار من كل النواحي. ومن خلال تعدد النظريات والإتجاهات، والتفسيرات لفهم الإبتكار كعملية، وفهم الشخصية المبتكرة والمبدعة بوجه أخص.

فالإبتكار يقول (BARRON) "هو مفتاح النجاح والفشل في مطلب الإنسان للمعرفة. وفي رحلته خارج نطاق اليقين والرؤية، وفي بحثه عن المجهول".

*(ممدوح الكناني، 1990: 35).*

وعلى هذا الأساس فإن التربية الحديثة أمام تحد كبير من حيث أنها مطالبة بتبني إستراتيجيات تربوية وتعليمية لنشر ثقافة الإبتكار والإبداع. وتشجيع الأفراد الذين يمتلكون قدرات إبتكارية ورعايتهم حتى تمكنهم من إستثمار مواهبهم وخصائصهم الشخصية لتحقيق أقصى نمو ممكن لقدراتهم، وشخصيتهم على حد سواء.

والمسؤول على رفع هذا التحدي هي المدرسة بإعتبارها تمثل ثقافة جزئية للمجتمع. إذ أنها تمثل ثقافة مؤثرة على الطفل في المرحلة العمرية التي ينمو فيها معرفيا، وجدانيا ومهاريا، كما أن المدرسة تمثل جانبا مهما من جوانب التربية في حياته، بل وربما هي كل التربية النظامية التي تؤثر فيه. وبالتالي فإن دور المدرسة في تنمية الإبتكار والتأثير إيجابيا أو سلبا. في القدرات الإبتكارية هو دور أساس و جوهري. *( حسن شحاته، 1995: 237)*

وبناء على ذلك لابد من إستقصاء الظروف والمتغيرات التي لها صلة بنمو الإبتكار كقدرة والتلميذ المبتكر لتحديد حاجاته الأساسية التي لابد للمدرسة أن تحترمها عن طريق إشباعها لتساعد ذو القدرة الإبتكارية على فهم دواتهم وعلى تحقيق أقصى نمو في شخصيتهم وقدرتهم على السواء.

فالنمو النفسي والإجتماعي للتلميذ يرتبط كثيرا بتأثيرات البيئة المدرسية. لأن هذه الأخيرة من شأنها تجنيب التلميذ العديد من مواقف الإحباط، والفشل والتوتر النفسي الزائد الذي من شأنه أن يكون مهلكا لكل إبتكار من جهة ومعطلا للنمو السليم للشخصية.

ومن هذا المنطلق تتناول الدراسة الحالية موضوع التوافق النفسي والإجتماعي للتلميذ ذو القدرة الإبتكارية. دراسة مقارنة بين التلاميذ ذو القدرة الإبتكارية العالية والمنخفضة من حيث مستويات توافقهم النفسي والإجتماعي.

وقد تم تقسيم البحث إلى خمسة فصول:

تضمن **الفصل الأول:** تعريف وصياغة مشكل البحث مع تحديد أهداف، وأهمية الدراسة ككل وتحديد مفاهيم الدراسة نظريا وإجرائيا.

في حين **الفصل الثاني:** وهو أدبيات الموضوع فقد قسم إلى ثلاثة أقسام:

**القسم الأول:** تضمن تناول عملية التوافق من الناحية النظرية، أساليب التوافق، النظريات التي فسرت عملية التوافق. وعلاقة التوافق ببعض المتغيرات.

أما **القسم الثاني** فقد خصص للعملية الإبتكارية حيث تم إحاطتها من عدة جوانب إبتداء من المفاهيم المختلفة للإبتكار، فالفرق بين الإبتكار والذكاء، النظريات التي فسرت العملية الإبتكارية، والعملية الإبتكارية بالمدرسة.

بينما خصص **القسم الثالث** للتعليم الثانوي بالجزائر وتربية المتفوقين والموهوبين. حيث تضمن القسم نماذج لتربية ورعاية المتفوقين والموهوبين ببعض الدول الغربية والعربية على حد سواء.

أما الجزء الثاني للدراسة والمتعلق بالجزء الميداني فقد شمل الفصول التالية:

**الفصل الثالث:** وهو الفصل المنهجي إذ تم تحديد منهجية الدراسة، وعينتها، الإختبارات المستعملة، وكيفية تحليل البيانات. وكذلك الأدوات الإحصائية المناسبة لفحص فرضيات الدراسة.

في حين **الفصل الرابع** تناول عرض ومناقشة نتائج الدراسة وفي الأخير تناول الفصل الخامس الإستنتاج العام، خلاصة الدراسة والتوصيات.

وتهدف هذه الدراسة على العموم التأكيد على أن هناك طاقات إبتكارية كامنة لدى التلاميذ لابد من الكشف عنها، لإضهارها، صقلها، إستغلالها وتوظيفها بما يعود على التلميذ بالنفع وعلى المجتمع ككل.

والتربية تمتلك الوسائل العديدة في المدرسة وأدواتها من المعلم، المنهج الدراسي، أساليب التدريس... وغيرها من التسهيلات والأنشطة التي تجعل من تحرير الطاقات الإبتكارية لدى التلاميذ أمر ممكن. فالتربية هي الوسيلة الأساسية والضرورية لتفجير الطاقات الإبتكارية في التلميذ، بتحديث وتطوير أساليبها وتنويع وسائلها، وأدواتها المختلفة، حتى تتجه إلى إستثمار نوعي للطاقات البشرية لأفراد المجتمع.

# الفصل الأول

# تعريف وصياغة المشكل

## تمهيد:

يتجه إهتمام العديد من الدول اليوم نحو تكريس ما أمكن من جهود لرعاية القدرات الفردية للتلاميذ داخل المدرسة. خاصة الإبتكارية والإبداعية منها. فالعملية التعليمية والتربوية أصبحت تهدف وتسعى إلى الوصول لتكوين الإنسان المبدع والمبتكر القادر على مواجهة تحديات العصر، بما يفرضه من تعامل مع التقنيات الحديثة.

وقد جاء هذا الإهتمام نتيجة الدراسات العديدة التي تناولت بالبحث ظاهرة الإبداع والإبتكار من جهة. ومن جهة أخرى الشخصية المبتكرة في حد ذاتها من حيث خصائصها، ومميزاتها. وهذا سواء بالمدرسة – أي تناول التلاميذ ذو القدرة الإبتكارية – بالبحث أو المبدعين والمبتكرين الذين أظهروا حقا إنتاجا إبتكاريا. وكان هذا التناول من عدة زوايا.

ومن هذا المنطلق يهتم البحث الحالي. بالتعرض لدراسة فئة من التلاميذ من ذو القدرة الإبتكارية داخل المدرسة الجزائرية لمعرفة مستوى توافقهم النفسي والإجتماعي في محاولة لمعرفة ما إذا كانت المدرسة بيئة مناسبة لهؤلاء التلاميذ، تدعم قدراتهم وتطورها. أم أن المدرسة بحاجة لإجراء بعض التغيرات على برامجها، ومناهجها، وطريقة تعاملها مع هذه الفئة وما يتناسب وقدرتهم الإبتكارية، وعليه يتناول الفصل الأول: تحديد مشكل البحث، بناءا على الخلفية النظرية، وضع الفرضيات، الأهداف والأهمية من الدراسة وتحديد مصطلحات البحث النضرية والإجرائية.

### 1.1- الخلفية النظرية للمشكل:

إن رعاية المتفوقين في المدرسة، أصبح ضرورة تفرضها ظروف الحياة الحديثة. خاصة بعد ما إتجه العالم نحو الإهتمام بالطاقات المبتكرة والمبدعة. وهو ما يظهر من خلال التغيرات التي أحدثتها هذه الدول على منظوماتها التربوية، بإعتبار أن المنظومة التربوية هي المسؤولة عن إكتشاف هذه المواهب، ورعايتها، وتنميتها وكذلك إستثمارها.

وقد جاء هذا الإهتمام نتيجة الكم الهائل من الدراسات التي تناولت التلاميذ ذو القدرة الإبتكارية بالدراسة. وما أثبتته بشأن تواجد القدرة الإبتكارية لدى غالبية التلاميذ بحسب قدراتهم الفردية.

فأداء التلميذ المبتكر على العموم يتم في سياق نفسي – إجتماعي يحيط به في مراحل عمره المختلفة، ييسر ظهور الأداء الإبتكاري ويدفع إلى تنميته أو يعوق ظهوره ويعاقب عليه. وعليه تطرح قضية المحيط المدرسي وما يمكن أن يوفره من تسهيل أو إعاقة للتلميذ المبتكر. فالمدرسة كسياق نفسي وإجتماعي لها دور كبير في تشجيع القدرات والطاقات إلا أنها قد لا توفق في ذلك في غالب الأحيان. لأن مناهجها تبنى على أسس علمية تراعي ثقافة الذاكرة، لا تعترف بثقافة الإبتكار والإبداع. مهمتها في الغالب حشو المعلومات للتلاميذ. بحيث يقيم التلميذ على أساس قدرته في الحفظ والإسترجاع. *(حسن شحاتة، 1995: 169).*

ومن هنا تبرز مشكلة التلميذ المبتكر وقدرته على تحقيق التوافق النفسي والإجتماعي داخل المدرسة. وهو ما تحاول الدراسة معرفته إعتمادا على ما كشفت عنه نتائج دراسات سابقة في بيئات مختلفة.

يؤكد العديد من الباحثين أن المدرسة التقليدية تبجل كثيرا الأذكياء وتقدرهم. والدليل على ذلك أن مناهجها وإمتحاناتها تعد بما يتناسب وهؤلاء الأذكياء. وبالتالي هناك إهمال وإغفال لحق التلميذ ذو القدرة الإبتكارية. بل إن المدرسة بهذا الشكل قد تعيق تطوره وتفوقه وتوافقه على حد السواء.

فالمدرسة يقول (torrance, 1962) تفقد 70% من ذوي المستويات المرتفعة من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري. إذ هي إعتمدت على إختبارات الذكاء وحدها في تحديد المتفوقين. *(خالد الطحان: 23).*

إن الحقيقة التي لابد للمدرسة أن تكون على علم بها هي أن التلميذ المبتكر يختلف عن غيره من التلاميذ. من حيث أنه يحمل صورة عن ذاته، ويكون مفهوم عن ذاته مختلف يؤثر في تعامله مع غيره. بالشكل الذي يطرح له صعوبات التوافق الإنفعالي، الإجتماعي، و الأسري.

*(السيد خير الله، 1981: 152).*

ويظهر هذا واضحا في المجال المدرسي. حيث أكدت نتائج (Mac kinnon, 1962) أن التلميذ المبتكر كثير الإستفسار بالقسم، يطرح أسئلة محرجة، وغير متوقعة، تخل بالنظام داخل القسم. إذ يقترح حلول غريبة تدخله في صراع مع الأساتذة لما يسببه لهم من إحراج.

(Beaudot. A 1973 : 35)

كما أن علاقته بالزملاء ليست جيدة و هذا ما أشار إليه (torrance, 1962) من أن موقف الزملاء من التلميذ المبتكر يتمثل في الرفض، العداء، والسخرية. *(Beaudot. : 1980 :54 )*

ونتيجة لما يحدثه التلميذ المبتكر من مشاكل في القسم - قد تبدو مشاكل بالنسبة للأساتذة - إذن نتيجة لذلك فهو لا يدخل في إطار تفضيلات الأساتذة لتلاميذتهم وهذا ما توصل إلى إثباته (Jackson et Getzels, 1962) حيث طلبا من الأساتذة إعطاء نقطة تظهر تفضيلهم للتلاميذ: الذكي، المبتكر، المتوسط. فكان التلميذ المبتكر هو الأكثر رفضا من الأساتذة بل ويعتبره الأساتذة تلميذ متمرد، رغم حصوله على نقاط جيدة في التحصيل. (Beaudot *:1973: 34*).

كما يطرح المنهج المدرسي هو الآخر صعوبات للتلميذ ذو القدرة الإبتكارية بل يمكن القول أنه جوهر الصعوبات لأن المنهج الدراسي تقوم عليه كل العملية التعليمية، فإتجاه التلميذ المبتكر نحو المنهج يتميز بالشك العميق نحو الدراسة، فهو لا يقبل كل ما يأتي به الأستاذ لمجرد أن الأستاذ هو الذي قال ذلك. *(Mac Kinnon ,1962)*.

*( السيد خير الله، 1981:152).*

وللإشارة فإن هذه الصعوبات التي يواجهها التلميذ المبتكر. لا تستثني الجنسين. إذ تؤكد الدراسات أن التلميذة المبتكرة توجد في وضعية مدرسية أكثر خطورة. تجدها أكثر حذرا في الأعمال المدرسية، لديها نقص في الثقة بالنفس، فهي تعاني حسب نتائج دراسة (Wallache et Kogan) تعاني موجة من الصراع الغاضب مع نفسها، ومع المدرسة، فهي تشعر بعدم القيمة، وبإنخفاض القدرات، والتردد، وبعدم التأكد والميل إلى الإنقاص من قيمة عملها الأكاديمي.

*(رمضان القذافي، 1996: 91).*

فالمدرسة بهذا الشكل أصبحت بيئة صراع وقلق وإحباط. بالنسبة لهؤلاء التلاميذ. فبينما ينتظر هؤلاء التلاميذ من المدرسة أن تشبع حاجاتهم وميولاتهم . فضولهم الزائد والمختلف في آن واحد. وجدوا بيئة تسخر من قدراتهم وهو ما يولد لديهم الشعور بإنتقاص الذات، وحالة صراع شديد مع أنفسهم ومع البيئة المدرسية. *(خالد الطحان، 1986: 24).*

وعليه يتضح من الدراسات التي تم عرضها تأكيدها على العراقيل والصعوبات التي تضعها المدرسة عن وعي أو غير وعي أمام التلميذ المبتكر. مما قد يعيق من جهة تطور قدرته وإستثمارها، ونموها. بما أن هذه الصعوبات والضغوطات التي يتعرض لها التلميذ المبتكر في غالب الأحيان تؤدي به إلى كبت موهبته وقدرته حتى يظهر توافق مع بيئته في محاولة منه لإرضاء من حوله. *(حلمي المليجي، 1969: 377).*

ومن جهة ثانية فإن من نتائج الصراع الشديد الذي يخلقه الجو الدراسي للتلميذ قد يفشل هذا الأخير في فرض ذاته داخل القسم يتولد عنها سلوكات غير سوية تظهر على شكل نقص في التوافق أو سوء توافقه النفسي والإجتماعي. وقد لا يحدث ذلك بحيث يستطيع التلميذ ذو القدرة الإبتكارية الحفاظ على توافقه النفسي والإجتماعي في البيئة المدرسية. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات بعض الباحثين (أحمد السيد حسن جاسر 1980، نادر فتحي محمود قاسم، 1985) التي تؤكد أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين التوافق النفسي والإجتماعي والقدرة على التفكير الإبتكاري، أي أن التلميذ ذي القدرة الإبتكارية يتميز بمستوى عال من التوافق الشخصي والإجتماعي ويرجع ذلك إلى إرتفاع مستوى ما يتمتع به التلميذ من قدرات عقلية.

*(أنور أحمد محمد الشرقاوي.1999/ 197).*

وإرتفاع مستوى التوافق لدى التلميذ ذي القدرة الإبتكارية حسب ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات يرجع إلى الخصائص الإيجابية لشخصية التلميذ المبتكر. ومجمل هذه الخصائص هي أن التلميذ المبتكر يميل إلى الإستقلال، الإبتعاد عن كل ما هو نمطي ومألوف. يميل إلى التحرر وعدم المسايرة يتميز بالثقة بالنفس، الإكتفاء الذاتي، يتصف بالإنبساطية لديه القدرة على تحمل الغموض، يعبر عن نفسه بسهولة إجتماعي، لديه طموح مرتفع يحب النشاط الفردي ومجمل هذه الخصائص تعتبر مؤشرات الصحة النفسية حسب ما وضحته دراسات (Guilford, 1957، Mac Kinnon, 1962، Getzels et Jackson. 1962، Barron, 1962، عبد السلام عبد الغفار، 1965، عبد المنعم الكناني، 1997).

وبناء على ذلك يمكن تميز إتجاهات في الدراسات التي تناولت موضوعاتها التلميذ المبتكر بالدراسة في الجو المدرسي.

**الإتجاه الأول:** وهي الدراسات التي تؤكد أن المدرسة تعيق التوافق النفسي والإجتماعي وتم التوافق الدراسي للتلميذ ذي القدرة الإبتكارية من خلال ما تضعه من صعوبات وضغوطات تؤثر في تطور ونمو قدرة التلميذ على التفكير الإبتكاري وعلى نمو شخصيته السليم.

**الإتجاه الثاني:** ويتضمن الدراسات التي تؤكد على الخصائص الإيجابية لشخصية التلميذ ذي القدرة على التفكير الإبتكاري والتي تعتبر في غالبيتها مؤشرات للصحة النفسية والتوافق. أي تؤكد على العلاقة الإيجابية بين التوافق النفسي والإجتماعي و القدرة على التفكير الإبتكاري.

ونتيجة لذلك يسعى البحث الحالي للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مدى توافق التلميذ ذي القدرة على التفكير الإبتكاري نفسيا وإجتماعيا بالمدرسة ؟.
- هل هناك فروق بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي ؟.
- هل هناك علاقة بين التوافق النفسي والإجتماعي والقدرة على التفكير الإبتكاري؟

### 2.1- مشكل البحث:

يهتم البحث الحالي ببعدين من أبعاد الشخصية، يدخل الأول في إطار البعد المعرفي (القدرة على التفكير الإبتكاري) والثاني ضمن أبعاد الصحة النفسية (التوافق النفسي الإجتماعي) وتسعى هذه الدراسة الى البحث في التوافق النفسي والإجتماعي للتلاميذ ذوو القدرة على التفكير الإبتكاري في البيئة الجزائرية فإذا كانت بحوث كثيرة قد سبقت إلى دراسة هذه الأبعاد مجتمعة أو بعضها. فإن دراستها في البيئة الجزائرية تكاد تكون منعدمة. وعلى هذا الأساس جاء إهتمام هذه الدراسة بهذه الفئة من التلاميذ داخل المدرسة. ولذلك فإن مشكل البحث يتمثل في التساؤل التالي: ما مدى توافق النفسي الإجتماعي للتلميذ ذو القدرة على التفكير الإبتكاري بالمدرسة الجزائرية؟.

### 3.1- فرضيات البحث:

1- نسبة التلاميذ المتوافقين نفسيا وإجتماعيا لدى فئة التلاميذ ذو القدرة على التفكير الإبتكاري العالي أقل مقارنة بفئة التلاميذ منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.

2- هناك فروق بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي الإجتماعي.

3- هناك علاقة إرتباطية بين التوافق النفسي والإجتماعي والقدرة على التفكير الإبتكاري.

### 4.1- أهداف البحث:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

الكشف عما إذا كانت المدرسة تحتوي على تلاميذ ذوو قدرة على التفكير الإبتكاري العالي. وكذلك معرفة توافق هؤلاء التلاميذ بالمدرسة بشكلها هذا أي معرفة هل المدرسة تحقق لهؤلاء التلاميذ إشباعا لحاجاتهم وميولاتهم العلمية والأدبية، ومعرفة العلاقة بين التوافق النفسي والإجتماعي كبعد إنفعالي وإجتماعي للشخصية والإبتكار كبعد معرفي وذلك من خلال معرفة

درجة التوافق النفسي والإجتماعي لهذه الفئة من التلاميذ. والكشف أيضا عما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين من التلاميذ ذوو القدرة على التفكير الإبتكاري فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي.

وكما يتجلى الهدف التطبيقي لهذه الدراسة في الإشارة إلى البيئة والمناخ المناسب لتنمية بعد التوافق النفسي والإجتماعي الذي ترتفع معه القدرة على التفكير الإبتكاري بأبعاده المختلفة والإستفادة مما يظهر من علاقات في عملية التوجيه التربوي والنفسي لهذه الفئة من التلاميذ.

### 5.1- أهمية البحث:

إن أهمية البحث الحالي تتجلى في اعتباره يتعرض بالدراسة إلى موضوع من المواضيع الهامة و هو موضوع الإبتكار والذي إستأثر إهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميدان البحث التربوي والنفسي وهذا في عدد كبير من الدول. غير أن هذه الأهمية لم تأخذ حظها من البحوث الجزائرية وهو ما يفسر بقلتها.

وموضوع الإبتكار على العموم لم يلفت إهتمام الباحثين إلا بعد وقت ليس ببعيد. فقد بين (Guilford, 1956) في كلمة له أمام جمعية علم النفس الأمريكية أنه بفحص نشرة "الموجزات في علم النفس" تبين له أنه في فترة 23 عاما منذ صدور النشرة بلغ العدد الكلي لمختلف الدراسات النفسية 121 ألف عنوان منها 186 أي نسبة 0.2 % من الدراسات التي تناولت بالبحث ظاهرة الإبتكار. ويرجع السبب في إهمال دراسة الإبتكار إلى:

1- الإهتمام بدراسة سيرورة الإبداع بإعتباره ظاهرة موجودة فقط عند الباحثين والمبدعين الكبار.

2- الإتجاه الخاطئ في دراسة العبقرية المبتكرة، حينما كان يعتبر الإبتكار هو التفوق في الذكاء. (Beaudot. *A, 1980: 27*).

وضمن بحث أكثر حداثة من "النشرة" ذكر عالم النفس التشيكي (Halavsa) أنه يوجد "2419" عنوانا للدراسات خاصة بالإبتكار مأخوذة من مصادر متعددة، وأن 9.5% من هذه العناوين ظهر قبل عام 1956، وظهر 18% منها الفترة ( 1950-1960) ثم إرتفعت النسبة في الفترة ( 1960-1970 ) إلى 70%. *(يوسف قطامي، 1992: 122)*.

ويرجع تزايد البحوث في مجال الإبتكار إلى عدة عوامل أبرزها تعقد المجتمع المعاصر. مما دفع بالدول إلى تشجيع الباحثين للدراسة في هذا الموضوع، كما أصبحت هذه الدول تطالب منظوماتها التربوية الكشف عن هذه الطاقات والقدرات النادرة من أجل إستثمارها، وتطويرها ورعايتها. وعلى هذا الأساس تحول إهتمام الباحثين إلى الدراسة في موضوع الإبتكار وظهرت أدبيات متخصصة في دراسة الإبتكار أثارت جملة من الموضوعات التي تعتبر وجوها وأبعادا للإبتكار أهمها:

عملية الإبتكار، الإنتاج الإبتكاري، الشخصية المبتكرة، الوسط الإجتماعي للإبتكار. وبناءا على ذلك فإن إهتمام الدراسة الحالية بموضوع التوافق النفسي والإجتماعي لدى التلاميذ ذوو القدرة على التفكير الإبتكاري هو محاولة للفت الإنتباه إلى أهمية الإبتكار كقدرة كامنة موجودة لدى غالبية التلاميذ هي في حاجة إلى الرعاية والتكفل الخاص.

كما تعتبر مساهمة من جهة في معرفة خصائص التلميذ ذي القدرة الإبتكارية في المدرسة من خلال معرفة مستوى توافقه النفسي والإجتماعي في الوقت الذي تنعدم فيه دراسة من هذا النوع في الجزائر.

ومن جهة أخرى لفت الإنتباه إلى ضرورة رعاية وتشجيع هذه الفئة من التلاميذ لما تكتسبه من أهمية كبيرة في المنظومة التربوية وفي إستثمار الطاقة البشرية. كما أن دراسة التوافق النفسي والإجتماعي لدى التلميذ بالمدرسة تسمح بمعرفة المناخ الذي لا بد للمدرسة أن توفره ليتسنى لهؤلاء التلاميذ إشباع حاجاتهم حسب قدراتهم المعرفية... وبالتالي تطوير قدراتهم بحسب ميولاتهم العلمية والأدبية فالمدرسة اليوم بحاجة إلى إنتاج طاقات نوعية قادرة على مسايرة التطور التكنولوجي السريع الذي يعرفه العصر وتساهم فيه.

**6.1 - تحديد المفاهيم:**

**- التوافق النفسي:**

يعرفه "عطية محمود هنا" فيقول: التوافق هو عملية تشير إلى الأحداث النفسية، التي تعمل على إستبعاد حالات التوتر وإعادة الفرد إلى مستوى معين هو المستوى المناسب لحياته في البيئة التي يعيش فيها. فالفرد يسلك مدفوعا بدافع معين نحو الهدف الذي يشبع هذا الدافع. وعندما تعترضه عقبة فإنه يقوم بأفعال أو إستجابات مختلفة حتى يجد أنه بإستجابة معينة تغلب على العقبة ووصل إلى هدفه وأشبع حاجاته ودوافعه. *(صلاح أحمد مرحات، 1986: 33).*

إذن التوافق النفسي على العموم هو عملية دينامية مستمرة في مواقف الحياة. والفرد في محاولة دائمة لتحقيق التوافق، من خلال إشباع حاجاته الذاتية.

**- التوافق الإجتماعي:**

يجمع الكثير على أن التوافق هو تلك العملية الدينامية المستمرة التي يهدف بها الشخص أن يغير سلوكه ليحدث علاقات أكثر توافقا بينه وبين البيئة والبيئة تشمل كل المؤثرات والإمكانات والقوى المحيطة بالفرد. (عباس محمود عرض، 1986: 24).

ويعرف (منير وهيبة خازن) التوافق الإجتماعي هو توافق الفرد مع البيئة بالصورة التي تضمن له تحقيق إحتياجاته ومطالبه بشكل مقبول إجتماعيا وشخصيا.

*(عبد الرحمان عيسوي، 1992: 20).*

**-التوافق النفسي الإجتماعي:**

هو قدرة الفرد على التوفيق بين رغبته ورغبات المجتمع ويمكن الإستدلال عليها من خلال مجموعة من الإستجابات التي تدل على الشعور بالأمن الشخصي والإجتماعي لما يمثل ذلك في إعتماد الفرد على نفسه وإحساسه بقيمته وشعوره بالإنتماء والتحرر وخلوه من الأعراض العصابية.

أما إحساسه بالأمن فيتمثل في معرفته المستويات الإجتماعية والمهارات الإجتماعية، والتحرر من الميول المضادة وعلاقات طيبة بالأسرة، والمدرسة والبيئة المحلية.

(السيد خير الله، 1981: 75)

يتم التعرف على الفرد ذو المستوى الجيد من التوافق من خلال تطبيق إختبار التوافق النفسي الإجتماعي الذي أعده للعربية "عطية حمود هنا". ويظهر ذلك من خلال الدرجات التي يحصل عليها الفرد من القسم الأول والذي يقيس التوافق النفسي، والقسم الثاني الذي يقيس التوافق الإجتماعي.
وبجمع الدرجات المتحصل عليها من القسمين يمكن معرفة التوافق العام للفرد.

**- سوء التوافق:**

أما سوء التوافق فينشأ عندما تكون الأهداف ليست سهلة في تحقيقها. أو عندما تحقق بطريقة لا يوافق عليها المجتمع. وكثيرا من جوانب سوء التوافق لا تحقق إشباعا بالكلية. وعلى أي حال فإن سوء التوافق يتضمن الخفض غير المرضي للحاجة.

*(فرج عبد القادر طه، 1980: 16).*

إذن سوء التوافق يمثل حالة عجز من جانب الفرد لتحقيق حلا مناسبا لمشاكله وإرضاء موفق لحاجته ومن ثم يفشل في خفض توتراته بدرجة مرضية.
ويمكن التعرف على الفرد سيئ التوافق من خلال معرفة درجاته على مقياس التوافق النفسي والإجتماعي لعطية محمود هنا.

**- القدرة الإبتكارية:**

يعرف (السيد خير الله، 1973) القدرة الإبتكارية بأنها القدرة على إنتاج الفرد إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، والأصالة، والتداعيات البعيدة كإستجابة لمشكلة أو موقف مثير. (أحمد حامد منصور، 1986: 30).
وتتضمن العملية الإبتكارية ثلاث مكونات رئيسية:

**- الطلاقة الفكرية:**

أي القدرة على إستدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار الرئيسية في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير.

**- المرونة التلقائية:**

أي القدرة على إنتاج إستجابات مناسبة لمشكلة أو موقف مثير، إستجابات تتسم بالتنوع واللامنطقية، وبمقدار زيادة الإستجابات الفردية (الجديدة) تكون زيادة المرونة التلقائية.

**- الأصالة:**

هي القدرة على إنتاج إستجابات أصلية قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.

**-القدرة على التداعي الحر:**

هي قدرة الفرد على إنتاج إستجابات متداعية متجاوزا في ذلك الفجوة متسعه إتساعا غير عادي، وهو لفظي ومصور. يستدل عليه بإختبار التفكير الإبتكاري.

*(السيد خير الله، 1981: 7، 8).*

مما سبق يمكن إستخلاص أن الشخص ذو القدرة الإبتكارية، هو الذي لديه طلاقة فكرية، مرونة تلقائية للتلائم مع موقف، أو مشكلة مثيرة. وكذا أصالة في إنتاج الأفكار تجعله متميز عن غيره، وأخيرا قدرته على التداعي الحر.

يحدد ذو القدرة الإبتكارية العالية. من خلال الدرجات التي يحصل عليها الفرد في إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري الذي أعده السيد خير الله.

# الفصل الثاني

# أدبيات الموضوع

# القسم الأول

## 2.1 - التوافق النفسي والإجتماعي

### مدخل

أخذت عملية التوافق من اهتمام الباحثين والدارسين القسط الكبير، فتعددت البحوث والدراسات والتناولات النظرية لموضوع التوافق.(Lazarus. Rogers....)

والتوافق على العموم من المفاهيم الرئيسية في علم النفس والصحة النفسية حتى أن (MUN) قد عرّف علم النفس بكامله بأنه: " العلم الذي يهتم بعمليات التوافق العامة للكائن الحسي ويدرسها". ( صلاح أحمد مرحاب، 19:1989).

فالحياة سلسلة من عمليات التوافق المستمرة، بحيث يحاول الفرد قدر الإمكان تكوين استجابات، وسلوكات متوازنة، ومتكيفة، ترض عنها الذات، وترضي الآخرين. هذه السلوكات غالبا ما تكون موجهة لإشباع حاجات الفرد ورغباته سواء الفيزيولوجية أوالنفسية وغيرها.

فسلوكات الفرد في مجملها ما هي إلا محاولات متكررة لتحقيق التوافق في البيئة بمجالاتها المختلفة سواء: الأسرية، المدرسية، أوالمهنية...

ومستوى صحة الفرد النفسية يتحدد بمدى الإشباع الذي يحققه والأهداف التي يتوصل إليها من وراء ذلك.

إن نجاح الفرد في تحقيق التوافق سواء النفسي أوالاجتماعي معناه حصوله على الصحة النفسية التي تؤدي إلى الاستقرار والسعادة في الحياة.

### 1.1.2- مفهوم التوافق :

سوف يتناول البحث عرضا لتعريفات التوافق كما جاءت في بعض المعاجم وعند عدد من الباحثين. Rogers (1944)، (Ross.A,1957) وحسب (Porot, 1965) و(Wilson,1967)، (Lazarus.1969) و (Bresson,1967) وعثمان نجاتي (1970)، محمد عاطف غيث(1970) ومحمد المليجي (1973)، أحمد عزت راجح (1973)، فايز محمد علي (1984)، مصطفى فهمي (1986)، محمود عباس عوض (1988)، مصطفى خليل الشرقاوي (1985) . ومن التعريفات الحديثة: محمد السيد هابط (1990)، مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990) مجدي أحمد عبد الله (1996)، وأحمد فايق (1998)، وأخيرا تعريف عبد الجابر تيم وكاملة الفرخ شعبان (1999). وسنستعرض هذه التعاريف حسب تسلسلها التاريخي.

1.1.2.أ- **تعريف التوافق حسب بعض المعاجم :**

يعرف قاموس علم النفس التوافق "بأنه مجموع التعديلات التي تقوم بها العضوية لتجعل التكيف مع المحيط ملائم".(Bloch.h, Chemama Reland et all, 1994: 25).

أما قاموس علوم التربية فيحدد التوافق بأنه إمكانية التعديل الذي يقوم به الفرد في تفاعلـه بالبيئـة لضمـان حياته. (Legendre Reland, 1993; 20).

1.1.2 .ب- **تعريفات التوافق :**

يعرف(Rogers,1944) التوافق بأنه قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها، بما في ذلك ذاتـه، والعمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته.

(رمضان القذافي، 110:1988).

أما (Ross.A,1957) فيرى أن التوافق أمر فردي كما هوجماعي أيضا، فالفرد يلائم نفسه للجماعة ويرفض بعض الأشياء ويعبر عن بعضها الآخر ولكنه. ومن خلال توافقه هذا وليس منفصلا عنه، فإن الفرد يتـلاءم أيضا مع العالم الأوسع بخبراته الضرورية.

( خليل الشرقاوي، 30:1985).

وحسب (Porot.A,1965) فالتوافق هومجموع ردود الأفعال التي بواسطتها يعدل الفرد بيئته وسـلوكه للاستجابة المتناسقة لشروط بيئة محددة أولتجربة جديدة.(Teif.j. Delay.j, 1956; 421)

ويحدد (Wilson, 1967) أن أهم عامل من عوامل التوافق هوالسلوك الظاهري للشـخص، إذا كـان سلوكه العام عاديا، وفي تعريف آخر له، يعتمد على نموذج بيولوجي يفترض أن جميع المخلوقات تميل إلى أن تحتفظ بحالة من الثبات الداخلي، وتسمى هذه الحالة (Homeostasis) وعلى المستوى السيكولوجي فإن هذا يسـمى عملية التوافق، وهي تشير إلى السلوك العام الذي يبدأ ببداية التوتر وينتهي بالوصول إلى الهدف الذي يقلل من التوتر وفـي هذه الحالة، فإن الشخص المتوافق هوالذي يعلم الطرق والسلوك المؤثر في تقليل التوتر.

(صلاح أحمد مرحاب، 34:1989).

أما (Bresson,1967) فيقول : " أن التوافق هوتوافق العضوية مع المحيط والمحيط مـع العضويـة، وكلاهما يؤثر في الآخر وهوفي إطار التفاعل".

(Bresson.F. 1967; 128).

ويذهب (Lazarus, 1969) إلى أن التوافق هومجموع العمليات النفسية التي تساعد الفرد للتغلب علـى المتطلبات والضغوط المتعددة. (رمضان القذافي، 109:1998).

بينما يعرّف عثمان نجاتي (1980) التوافق بأنه عملية دينامية مستمرة يحاول بها الإنسان عن طريـق تغير سلوكه تحقيق التوافق بينه وبين نفسه وبين البيئة التي تشمل كل من يحيط بـالفرد مـن مؤثـرات وإمكانيـات للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والبدني والتكيف الاجتماعي. (عبد الرحمـان عسـيوى، 19:1992).

بالنسبة لمحمد عاطف غيث (1970) التوافق يعبّر عن عملية يلجا إليها الكائن العضوي، أوالشخصية ليتمكن من الدخول في علاقة اتزان أوانسجام مع البيئة.

(عبد الرحمان عسيوي،19:1992).

في حين يصف المليجي(1973) التوافق بأنه الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع البيئة. (حلمي المليجي، 385:1973).

ويرى أحمد عزت راجح (1973) بأن التوافق هومحاولة الفرد إحداث نوع من التواؤم والتوازن بينه وبين بيئته المادية والاجتماعية، ويكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أوالتحكم فيها، وإيجاد حل وسط بينه وبينها (أحمد عبد الخالق، 59:1993).

والتوافق حسب محمود الزيني (1974) هومرونة الشخصية في تغير السلوك بما يتلاءم مع تغير الظروف البيئية. (محمد مصطفى أحمد، 9:1991).

ويضيف مخيمر(1979) بأن التوافق عملية دينامية يحدث فيها تغير وتعديل في سلوك الفرد أوفي أهدافه وحاجاته أوفيها جميعا ويصاحبها شعور بالارتياح والسرور، إذا حقق ما يريد ووصل إلى مرحلة الإشباع، وعدم الارتياح إذا فشل في تحقيق أهدافه ومنع من إشباع حاجاته.

(إبراهيم مرسي،90:1997).

ويصيغ يحي الرخاوي (1980) تعريفا للتوافق بحيث يقول: أنه العملية التي يزداد بها الإنسان تلاؤما مع البيئة. (محمد مصطفى أحمد، 9:1991).

والتوافق بالنسبة لمحمد فايز علي (1984) هومجموع ردود الأفعال التي يعدل بها الفرد سلوكه، أوتصرفاته، أوبناءه النفسي ليجيب على شروط أوتغيرات محيطة حوله.

(فايز محمد علي الحاج، 25:1984).

ويضيف مصطفى فهمي (1986) أن التوافق هوالعملية الدينامية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه، ليحدث علاقة أكثر تلاؤما بينه وبين البيئة...أي القدرة على بناء علاقات مُرضية بين المرء وبينه. (مصطفى فهمي، 23:1986).

يرى عباس محمود عوض (1988) أن عملية التوافق هي سلسلة من الخطوات تبدأ عندما يشعر الفرد بحاجة ما، وتنتهي عندما يشبع هذه الحاجة. وبين بدايتها ونهايتها، يقوم الفرد بمحاولات مختلفة يجاهد فيها لتخطي العقبات التي تحول دون إشباعه الفوري والمباشر لحاجاته. (عباس محمود عوض، 18:1991).

كما يحدد مصطفى خليل الشرقاوي (1985) بأن التوافق هوالعلاقة المرضية للإنسان مع البيئة المحيطة به سواء البيئة المادية أوالمعنوية. (خليل الشرقاوي، 23:1985).

وحسب محمد السيد الهابط (1990) فإن التوافق هوالعملية التي يسعى بها الفرد دائما إلى التوفيق بين مطالبه وظروفه، ومطالب وظروف البيئة المحيطة به.

(السيد الهابط، 30،29:1990).

ويقول مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990) بأن التوافق هوالشعور النسبي بالرضا، والإشباع الناتج عن الحل الناجح للصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته وظروفه المحيطة.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990:81).

بينما يعرّف مجدي أحمد محمد عبد الله (1996) التوافق بأنه علاقة انسجام بالبيئة يكون الفـــرد فيـــها قادرا على الحصول على كفايته فـــي غالبيـــة الحاجـــات ومقابلـــة متطلباتـــه ســـواء أكـــانت طبيعيـــة أم نفسـية. (مجدي أحمد عبد الله، 1996:243).

التوافق عملية التأثير المتبادل بين الشخص وبين بيئته ويتوقف تأثير وتأثر الفرد في مجاله على أمرين بالنسبة لـــ: أحمد فايق(1998) وهما:

- قابلية التأثر وقدرته على التأثير.
- الإمكانيات المتاحة في المجال للتأثير والتأثر.

أي أن التوافق هونتاج قوى متصارعة بين الفرد وبيئته، وإمكانياته والفرص المتاحة لـــه فـــي بيئتـــه. (سهير كامل أحمد، 1998:33).

ويتفق عبد الجابر تيم وكاملة الفرخ شعبان(1999) على أن التوافق هومجموع ردود الفعل التي يعـــدل بـــها الفرد بناءه النفسي أوسلوكه ليستجيب للشروط المحيطة مع تغير في ظروف البيئة المحيطة به أيضا إن أمكن.

(كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1999:42).

ويحدد LAZARUS بأن التوافق يشمل نوعين من العمليات:

1. تلاؤم الفرد مع ظروف معينة.
2. تغير الظروف أوالبيئة لتناسب مطالب الفرد وتلاؤم الفرد.

يبدومن التعريفات السابقة أن مفهوم التوافق إلى جانب الخلط بينه وبين التكيف، فقد أحاطه الغموض من حيث المعنى وهذا من حيث أن التوافق عملية أوإنجاز. إذ يجب التفرقة بينهما

**2.1.1.ج- التوافق بوصفه عملية : (Processus)**

والهدف هوفهم التوافق بوصفه عملية في حد ذاتها، ويتصل بهذا الاستخدام الإجابة عنالتساؤل: كيف يتوافـــق الفرد أوالناس بوجه عام في ظل ظروف متباينة؟ وما الذي يؤثر في هذا التوافق؟.

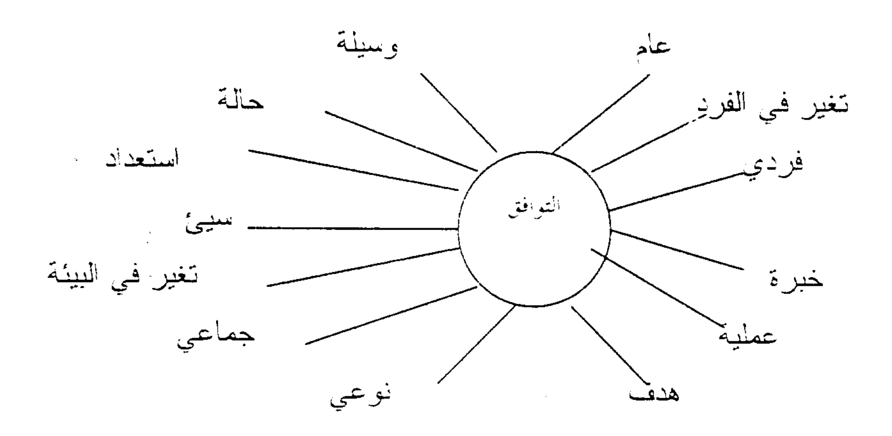
**2.1.1.د- التوافق من حيث هو إنجاز : (Achievement)**

ويشير هذا الاستخدام إلى كفاءة التوافق، فينظر إليه بوصفه إنجاز يحققه الفرد، ويتحدد ذلك بأحد الشكلين إمـــا جيد أوسيئ، وهذا منحنى عملي يسمح بالبحث عن الإجابة للسؤالين: كيف يمكن علاج سوء التوافق؟ وكيـــف يمكـــن تحسين التوافق.

(أحمد محمد عبد الخالق، 1993:55).

بعد استعراض مختلف التعريفات يمكن استنتاج بأن هناك اتفاق بين الباحثين على أن التوافق يمثل جـــانبين: التوافق مع الذات، والتوافق مع البيئة ألمحيط. وعملية التوافق هي محاولة مستمرة من طرف الفرد لإيجاد التـــوازن والتلاؤم لإرضاء كل مـــن الـــذات والبيئة في آن واحد. ولذلك تؤكد أغلبية التعريفات على أن عمليـــة التوافـــق هـــي عملية دينامية مستمرة.

- شكل رقم (1) يوضح مفهوم التوافق"-




يقابل الاختلاف في تحديد معنى التوافق، اختلاف في استعمال المصطلح الذي يعبر به عـــن التوافـــق بيـــن "التكيف" Adaptation و"التوافق".Ajustement

## 2.1.2 - الفرق بين "التوافق" و"التكيف":

يشير (Schneider,1955) أن مفهوم التوافق Ajustement ليس من المصطلحات السهلة التعريـــف. لأنه يحمل معان كثيرة وأن المحك الذي يقيم به التوافق ليس محل اتفاق بصورة عامة. وكلمة "تكيـف" Adaptation بالنسبة لــ:Schneider تتعلق بعمليات بسيطة للتكيف لدى الأنواع الحيوانية الأولية، أنها عمليـــات تكيـف لمطـــالب البيئة. وبالتالي يصعب تفسير التوافق في ضـــوء مفـــاهيم التكيـف البيولوجـــي. (صـــلاح أحمـد مرحاب،27:1989).

وقد استخدم بعض الباحثين حسب منير وهبة الخازن كلمـــة "تكيـف" مرادفـة للفظـة "التوافـق" Adaptation/ Ajustement لوجود تشابه بين اللفظين. ولوأنه ثمة فرق بينهما.

فالتكيف كما يعرف في علم الحياة أنه " تغير في الكائن الحي، سواء في الشكل أوالوظيفة يجعله أكـثر قدرة على المحافظة على حياته أوبقاء جنسه".

(عبد الرحمان عيسوى، 19:1992).

أما التوافق فيعرف عموما : "بأنه تكيف الشخص ببيئته الاجتماعية في مجال مشـكلات حياتـه مـع الآخرين التي ترجع لعلاقاته بأسرته ومجتمعه، ومعايير بيئته الاقتصادية، والسياسية والخلقية.

وينطوي أي تعريف للتوافق على الكلمة تكيف Adaptation التي تشمل السلوك الحسي ــ الحركـــي، وتشير للجانب العضوي للإنسان والموجود أيضا في الحيوان، فالتكيف البصري، والتعلم التكيفي للحيوان ببيئتـه مـن أجل المحافظة على البقاء، هي ملائمة النفس بالموقف، وتغيير خصائص السلوك بما يلائم تغير البيئة. غير أن توافـق الإنسان ليس مجرد تكيف نفسه مع تغيرات البيئة. فهوقد يغير البيئة لتلائم توافقه.

(مجدي أحمد محمد عبد الله، 1996 : 242).

ويدل هذا على أن التوافق أشمل من التكيف الذي يستهدف تحقيق الغرض وإشباع الحاجات أما بـالتغير (إعادة التنظيم المعرفي الشخصية) أوالتغيير (إعادة تنظيم عناصر البيئة).

(صلاح أحمد مرحاب،1989:28).

لقد امتد الخلط بين مصطلحي "التكيف" و"التوافق" لا إلى حد الترادف فقط. ولكن إلى حـد المطابقـة بينهما. وبعض هذا مجانب للصواب حسب مدحت عبد اللطيف (1990) الذي يرى أن التكيف يستخدم بمعنى طبيعـي أوبيولوجي فهومصطلح مستمد أساسا من علم البيولوجيا على سبيل الاستعارة أوالاقتباس. (مدحت عبـد اللطيف،1990:82).

ولهذا يميز Mourrer et Kluckhon بين التكيف والتوافق في النظرية الدينامية للشـخصية، فـالتكيف إنما يعني السلوك الذي يحمل الكائن حي وصحيح وفي حالة تكاثر، كما أنه ينمي ويغير الطرق الموروثة في السـلوك أي أن لفظ عندهما يستخدم للدلالة على مفهوم عام يتضمن جميع ما يبذله الكائن الحي من نشاط للممارسة في الحيـاة في محيطه الفيزيقي والاجتماعي، بينما يؤدي التوافق إلى ظهور العادات، ويغير منها أي أنهما-الباحثان- يقصـران لفظ التوافق للدلالة على الجانب السيكولوجي من نشاط الكائن الحي " الفـرد". (مصطفـى أحمـد محمـد، 1990:9).

ويضيف (Lazarus.1969) في هذا المجل أن مفهوم التكيف استعير من البيولوجيـا، وتغـير قليـلا بواسطة علماء النفس، وأعيدت تسميته بالتوافق Adjustement وذلك للتأكيد على نضال الفرد وكفاحه حتـى يبقـى ويتقدم في بيئته الاجتماعية والفيزيقية.

(أحمد محمد عبد الخالق، 1993:55).

كما يؤكد (Lazarus.1969) دائما أن التكيف والتوافق يمثلان زاوية وظيفية لفهم سـلوك الإنسـان والحيوان باعتبار أن السلوك عملية تكيف مع الحاجات النفسية.

(محمد مصطفى أحمد،1990:6).

من خلال ما سبق عرضه يمكن الحديث عن التكيف كمصطلح خاص للدلالة على السـلوك المشـترك بين سلوك الحيوان والإنسان الموجه للتكيف مع البيئة. بينما التوافق هومصطلح خاص بعلم النفس يستخدم للدلالة علـى الجانب السيكولوجي للفرد. في سعيه الدائم للتفاعل مع بيئته من أجل تحقيق الرضا والإشباع لحاجاته ومطالبه النفسية، والاجتماعية على حد سواء.

### 3.1.2 - عناصر التوافق :

بما أن عملية التوافق تستهدف إقرار توازن بين العضوية من جهة والمحيط من جهة أخرى. هذا يعني أن هناك عنصرين أساسيين لعملية التوافق :

1. الأول : **المحيط النفسي الداخلي** : ويتضمن الفرد وما ينطوي عليه في بناءه النفسي من حاجات ودوافـع وخبرات وقيم وميول وقدرات وعواطف وعقد.

2. **الثاني : المحيط الخارجي** : ويقصد به كامل المحيط الذي يوجد فيه الفرد، ويتكون من البيئة الطبيعية (التي تشمل العوامل الطبيعية من ماء، هواء، رياح، حرارة...إلخ) والبيئة الاجتماعية التي تشمل الأسرة، المدرسة، المعمل، المسجد، النادي...

(كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1996:43).

مما لاشك فيه أن هذين العنصرين يتفاعلان مع بعضهما البعض أثناء عملية التوافق، حيث يتحقق التوافق إذا استطاع الفرد أن يشبع حاجاته ضمن شروط المحيط. ولا يعني ذلك أن الإنسان يقوم بتعديل بنائه النفسي أثناء عملية التوافق. ولكنه يقوم بدور إيجابي في تغيير المحيط. وهذا التغيير له تأثير كبير على بنائه النفسي وشعوره بالرضا.

إن المحيط الطبيعي والمحيط الاجتماعي يمكن أن يتفاعلا في تكوين المحيط العام للفرد. ولكن واحدا منهما قد يكون هوالغالب في فترة من فترات الحياة مما ينجم عنها ما يسمى بالصراع بين المتطلبات التي يفرضها هذا المحيط والتي قد لا تنسجم مع المحيط الداخلي.

(فائز محمد علي الحاج،1984:26).

### 4.1.2 - أبعاد التوافق :

هناك بعدان أساسيين للتوافق هما التوافق النفسي أوالشخصي والتوافق الاجتماعي.

4.1.2 .أ - **التوافق النفسي** : تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التوافق النفسي حسب الباحثين واتجاهاتهم النظرية.

يرى "Freud,1923" بأن الشخص المتوافق هوالذي تكون عنده الأنا بمثابة المدبر المنفذ للشخصية.أي هوالذي يسيطر على كل من الهووالأنا الأعلى، ويتحكم فيها، ويدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي، تفاعلا تراعى فيه مصلحة الشخصية بأسرها ومالها من حاجات.

(صلاح أحمد مرحاب،1989:32).

ويصف Combs التوافق النفسي بكفاءة التنظيم الشخصي، بمعنى أن الذات السوية تستطيع أن تقبل في تنظيمها كل أوجه الحقيقة، والشخص الذي لا يستطيع أن يتعامل مع إحساساته ونفسه الحقيقية. يشعر أنه مهدد بهذه الاحساسات. فالشخص غير المتوافق يتميز بإحساسات كثيرة مهددة، وعدم توافقه يحدث غالبا كنتيجة لمحاولات التعامل مع التهديدات التي يشعر بها، فيكون الشخص غير المتوافق مرادفا للشخص المهدد. (صلاح أحمد مرحاب،1989:33).

فالتوافق النفسي يتضمن السعادة مع النفس والرضا عن الناس، وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية، الفطرية والعضوية، والفسيولوجية والثانوية المكتسبة. ويعبر عن سلم داخلي حيث لا يوجد صراع داخلي، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النموفي مراحله المتتابعة.

(حامد عبد السلام زهران،1974:29).

وفي هذا الإطار يقدم "Mourrer et Kluckhon" وصفا لعملية التوافق النفسي أوالذاتي، بحيث أن الكائنات الحية تميل إلى الاحتفاظ بحالة من الاتزان الداخلي، إلا أن الصراع صفة ملازمة لكل سلوك. أي أن الفعل مهما كان مريحا فإنه يشمل بعض التضحيات أوالخسارة فلا يمكن أن تحدث صورة من صور التوافق (خفض التوتر) إلا ويكون هناك نوع من انعدام التوافق (زيادة التوتر) ولا تتعارض هذه الحقيقة-بأي حال- مع الافتراض القائل بأن الكائنات الحية تميل إلى أن تنتقي أشكال التوافق التي لا تحمل إلا أقل صراع ممكن، أي التي تؤدي إلى أقصى تكامل.

(عباس محمود عوض،1988:22).

ويعتبر (Smith,1961) بأن التوافق السوي هواعتدال في الإشباع، إشباع عام للشخص عامة، لا إشباع لدافع واحد شديد على حساب دوافع أخرى، والشخص المتوافق توافقا ضعيفا هوالشخص غير الواقعي، وغير المشبع بل والشخص المحبط. الذي يميل إلى التضحية باهتمامات الآخرين كما يميل إلى التضحية باهتماماته. أما الشخص حسن التوافق فهوالذي يستطيع أن يقابل العقبات والصراعات بطريقة بناءة تحقق له إشباع حاجاته، ولا تعوق قدرته على الإنتاج. أي أن Smith يرى أن توافق الفرد يعني توفر قدر من الرضا القائم على أساس واقعي. كما يؤدي في المدى الطويل إلى التقليل من الإحباط والقلق والتوتر الذي يتعرض له الفرد.

(محمد مصطفى أحمد،1991:18).

فتوافق الفرد مع نفسه يعني بالنسبة لـ (LAYCOCK,1966 et CARROL,1966) هورضا الفرد عن ذاته وعن ماضيها، حاضرها، ومستقبلها. وتقبله لقدرتها وصفاتها، وحاجاتها وطموحاتها وسعيه إلى تنميتها. (كمال إبراهيم مرسي،1997:90).

إذن التوافق النفسي يعني قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاء متزنا. وهوما يعرف (بالتوافق الذاتي) غير أن هذا لا يفيد أن الصحة النفسية تعني خلوالفرد من الصراعات النفسية. إذ لا يخلوالإنسان أبدا من هذه الصراعات وإنما تعني قدرة الفرد على حل تلك الصراعات، والتحكم فيها بصورة مرضية. والقدرة على حل المشكلات النفسية حلا إيجابيا بدل الهروب منها والتمويه عليها ومن ساء توافقه الذاتي تحتم أن يسوء توافقه الاجتماعي.

(أحمد عزت راجح،1965:558).

فالتوافق النفسي يرادف مفهومه التوافق الذاتي، وأيضا يرادف مصطلح النضج الانفعالي للفرد. ولذلك يمكن تميز الفرد المتوافق نفسيا بأنه:

1. من كان متحررا من الميول والاتجاهات الصبيانية كالأنانية، والاتكال على الغير، والخوف من تحمل المسؤولية فغير الناضج من هذه الناحية طفل كبير.
2. ومن لا تثيره مثيرات الانفعال الطفلية أوأي مثيرات تافهة. ومن المعروف أن المضطربي الشخصية تثير في نفوسهم الأشياء التافهة انفعالات عنيفة.
3. من يستطيع التعبير عن انفعالاته بصورة متزنة بعيدة عن التغيرات البدائية الطفلية للانفعالات.
4. من يتميز بالقدرة على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال عن التهور والاندفاع.

5. من يتميز بالقدرة على احتمال التأزم والحرمان، وعلى تأجيل اللذات العاجلة وإرضاء الدوافع العاجلة. من أجل الظفر بلذّات آجلة وأهداف أشمل وأبعد، أي القدرة على تغليب الأهداف البعيدة على الأهداف القريبة، ومن يتميز بالرصانة الانفعالية ويقصد بها أن تكون الحياة الانفعالية للفرد رزينة، لا يتذبذب وينقلب لأسباب تافهة بين المرح والانقباض، بين الحزن والفرح، بين الضحك والبكاء. (مجدي أحمد محمد عبد الله،1996:248).

ويرسم Shoben نموذجا للمتوافق المتكامل بأنه يتميز بالضبط الذاتي والتقدير للمسؤولية الشخصية والاجتماعية. فالشخص السوي يكون واقعيا واعيا بدوافعه سواء في انصياعه أوخروجه عن معايير الجماعة أي أنه ينصاع لها لأنها تثيبه وتكافؤه عليها لأسباب يقدرها ويكون واعيا.أما المريض فهوحين يثور ينزع إلى خداع نفسه والآخرين فيما يتصل بأهدافه عن طريق ميكانيزمات التبرير والإسقاط. أي الإنسان السوي هوالذي يتعلم إرجاء الإشباع العاجل في سبيل ما سيحققه من إشباع آجل... أي انه يعني به الفرد الذي يتمتع بالنضج الانفعالي.

(سهير كامل أحمد،1998:42).

ويتضمن التوافق النفسي على العموم خفض التوتر الذي تستثيره الحاجات. فإن تحقق خفض التوتر للفرد بدون توريطه في توتر ذي درجة معادلة أوأزيد من الخطر. اعتبر التوافق مرضيا وان جميع ما تقوم به من سلوك ما هوإلا محاولات ناجحة أوفاشلة لخفض التوتر وتحقيق التوافق المطلوب. (فرج عبد القادر طه،1980:16).

اعتمادا على ما سبق ذكره يمكن القول أن التوافق النفسي يعني إمكانية الفرد إحداث التوازن بين حاجاته ومطالبه، وبين الواقع والتزاماته وقوانينه، في جومن التفاعل البناء الذي يضمن للفرد أكبر قدر ممكن من الإشباع دون التعرض إلى الصراع الداخلي- أي دون الدخول في حلقة من صراع الذات مع الآخر-في آن واحد.

كما يؤكد على ذلك السيد هابط (1990) الذي يعتبر أن التوافق الذاتي ينسق بين قوى الشخصية المختلفة ويجعلها تعمل كوحدة واحدة ليحقق أهدافها. لذا فإن التوافق الذاتي أساس تكامل الشخصية واستقرارها والعجز عن تحقيق التوافق الذاتي يجعل الفرد في صراعات نفسية مستمرة تمتص جزءا كبيرا من طاقته لحل هذه الصراعات. (محمد السيد هابط،1990:31).

**4.1.2 .ب – التوافق الاجتماعي:**

يتعلق التوافق الاجتماعي بالعلاقات بين الذات والآخرين إذ أن تقبل الآخرين مرتبط بتقبل الذات.

أي أن التوافق الاجتماعي يتعلق بقدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية، أي يرضي عنها نفسه، ويرضي عنها الناس في علاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار. فلا يشوبها العدوان أوالارتياب، أوالاتكال، أوعدم الاكتراث لمشاعر الآخرين. هذا ما يعرف بالتوافق الاجتماعي، والشرط الأساسي لهذا التوافق الاجتماعي هوالاتزان الانفعالي للفرد. فاضطراب الحياة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية مرهون بالمقام الأول باضطراب الحياة الانفعالية.

(مجدي أحمد محمد عبد الله،1996:251).

لقد عرف (Shoben.1957) التوافق الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على أن يعيش مع النـــاس، ويختـــار حاجاتـــه وأهدافـــه دون أن يثـــير ســـخطهم عليـــه، ويشـــبعها بســـلوكيات تتفـــق ومعـــايير وثقافـــة مجتمعـــــه. (كمال إبراهيم مرسي،1997:90).

ويضيف (Klander) بأن التوافق الاجتماعي يعني قدرة الفرد التأثير في البيئة والتوافق مع المجتمـــع توافقا يشبع له حاجته. (كمال إبراهيم مرسي،1997:90).

في حين يذهب (Schaffer) للقول بأن الحياة سلسلة من عمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد ســـلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب الذي ينتج عن حاجته وقدراته على إشباع هذه الحاجات. (ســـهير أحمـــد كامل،1998:39).

ويرى (Reuch) أن الشخص المتوافق اجتماعيا هوالذي يسلك وفق الأساليب الثقافية السائدة فـــي مجتمعـــه. (سهير أحمد كامل،1998:39).

كما حدّد كل من (Wood Worth et Donald) الفرد المتوافق في علاقته بالبيئة أنه يحدث تغيـــيرا للأحســـن بقدر المستطاع وذلك أن المتوافق للبيئة إنما يتضمن تغـــيرات في البيئة نفسها. أوتغيرات في علاقـــات الفـــرد بـــها. (عباس محمود عوض،1988:24).

والمتوافق مع المجتمع أقدر على ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال. فلا يثور ويتهور لأسباب تافهـــة أوصبيانية، ولا يعبر عن انفعالاته بصورة طفلية فجة هذا إلى جانب قدرته على معاملة الناس بصورة واقعية لا تتـــأثر بما تصوّره له أفكاره وأوهامه عنهم، لذلك يوصف المتوافق مع المجتمـــع بأنـــه نـــاضج انفعاليـــا. (مصطفـــى فهمي،1976:35).

ويؤكد زكريا الشربيني (1980) انه ينبغي للفرد أن يدرك العلاقة التي بينه وبين البيئة بأنها علاقة تفاعل فيـــها أخذ وعطاء وشد وجذب، وفعل وانفعال، وإشباع وحرمان. إنها سلسلة من الصراعات ومحاولـــــة مســـتمرة لإعـــادة التوازن. إنها قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية، أي ربط علاقات تتسم بالتعـــاون والتســـامح ولا يشوبها العدوان الذي يعتبر أهم مصادر الذنب وأساس للدائرة المفرغة (إحباط-عدوان-ذنب-قلق-إحباط).
(صلاح أحمد مرحاب،1989:51).

مما سبق عرضه من تعريفات يمكن الاستنتاج بأن التوافق الاجتماعي هو:

- عملية دينامية : وهذا لطبيعة العلاقة التفاعلية بين الفرد والبيئة التي تستلزم فعل-رد فعل- تغير وتغيير.
- عملية التوافق الاجتماعي تعتبر أسلوب للحياة.
- كما يلاحظ تأكيد الباحثين على النضج الانفعالي كشرط للتوافق الاجتماعي.

وهذا يدل على وجوب النظر إلى عملية التوافق نظرة تكاملية لتأثير جانب على آخر فلا يمكن التحدث عـــن الجانب النفسي دون ذكر تأثيره وتأثره بالجانب الاجتماعي ونفس الشيء عند الحديث عن الجانب الاجتماعي.

### 4.1.2 .ج – التوافق النفسي/الاجتماعي:

يتضح مما سبق أن الحديث عن التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي لا يتم في إطار منفصل رغم وجود من يرى أن ثمة فرق مبدئي بينهما فهناك من الباحثين من يقول(أن التوافق النفسي يتضمن كيفية بناء الفرد لتوافقاته النفسية في إطار التكون والتغيير في مجالات الحس والحركة والعقل والشخصية.

أما التوافق الاجتماعي فإنه يتضمن كيفية استخدام الفرد لهذه التوافقات الذاتية في مجالات حياته الاجتماعية تربويا، مهنيا، وصحيّا. تلك التي يتفاعل فيها مع الآخرين في مواجهته للمواقف وتعرضه للمشاكل مما يثبت فيه بتوافقه النفسي مدى توافقه أوعدم توافقه الاجتماعي وبالتالي الصحة والمرض النفسي. ( مجدي محمد عبد الله، 251:1996).

يظهر التكامل واضحا بين بعدي التوافق النفسي/الاجتماعي فالتوافق عملية ذات وجهين تتضمن أن الفرد ينتمي إلى مجتمع بطريقة أكثر فعالية. وفي نفس الوقت يقدم للمجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة في داخل الفرد لكي يدرك ويشعر ويفكر ليحدث التغير في المجتمع، وحيث أن الفرد والمجتمع يرتبطان معا في علاقة تبادلية تأثيرية. (فائز محمد أحمد،20:1991).

وبناءا على ذلك يرى Esyenck et Arnold بأن التوافق حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى مشبعة تماما من خلال علاقة منسجمة بين الفرد وبيئته الاجتماعية. (فائز محمد أحمد،21:1991).

ويعرف حامد عبد السلام زهران التوافق باعتباره عملية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد والبيئة.

(حامد عبد السلام زهران،31:1974).

وهذا يدل على أن الجانب النفسي أوالذاتي للتوافق يقابله جانب اجتماعي، وخلل أحد هذين البعدين يؤدي بالتالي إلى ظهور خلل في الجانب الآخر، وهوما يفسر عملية التفاعل بين الجانبين. فلا يمكن تصوّر فرد يعاني من اضطراب انفعالي يستطيع إقامة علاقات جيدة مع المحيطين به. وحاجة الفرد إلى القبول الاجتماعي تستلزم أن يكون هذا الأخير -الفرد- قادر على التواصل الاجتماعي مع الآخرين ولا يحدث ذلك إلا إذا التزم الفرد بمعايير المجتمع وتقاليده وعاداته وقوانينه.

وقد عبر عنه (Lycock.1996 et Carroll.1996) بأن توافق الفرد مع نفسه ورضاه عنها وعن ماضيها وحاضرها، ومستقبلها وتقبله لقدراتها وصفاتها وحاجاتها وطموحاتها. وسعيه إلى تنميتها. أما توافق الفرد مع المجتمع فيقصد به رضاه عن الناس يعيش معهم. وعن عاداتهم وتقاليدهم وشعوره بالتقبل والحب والتعاون معهم، ورغبته في الالتزام بقواعد السلوك السائد في مجتمعه. (كمال إبراهيم مرسي، 91:1997).

إذن عملية التوافق النفسي/الاجتماعي هي عملية متكاملة يهدف بها الفرد التوفيق بين رغبته وحاجاته من جهة ورغبات المجتمع من جهة أخرى. ويمكن الاستدلال على ذلك حسب السيد خير الله(1981) من خلال مجموعة من الاستجابات التي تدل على شعور الفرد ***بالأمن النفسي (الذاتي)*** والاجتماعي ويتمثل ذلك في اعتماد الفرد على نفسه وإحساسه بقيمته وشعوره بالحرية في توجيه سلوكه وشعوره بالانتماء وتحرره من الميل إلى الديمقراطية وخلوه من الأغراض العصابية.

أما إحساسه *بالميول الإجتماعي* فيتمثل في معرفته بالمستويات الاجتماعيـة والمـهارات الاجتماعيـة والتحرر من الميول المضادة، علاقات طيبة بالأسرة والمدرسة والبيئة المحلية.

(السيد خير الله،75:1987).

## 5.1.2 - النظريـات التي فسرت التوافق:

### 5.1.2 .أ- النظرية البيولوجية : (Biological Medical Theory)

يعتبر مؤسسوهذه النظرية أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسـم، والمخ ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها. أواكتسابها خلال الحياة عن طريـق الإصابـات، والجـروح، والعـدوى، أوالخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد. وترجع اللبنات الأولى لوضع هذه النظرية لجهود كـل مـن داروين، مندال، جالتون وغيرهم.

وتعتمد هذه النظرية على أن الصحة الجسمية تعني التوافق التام بين الوظـائف الجسـمية المختلفـة. ويقصد بالتوافق في ضوء هذه النظرية أن تكون الوظائف الجسمية متعاونة تعاونا كاملا لصالح الجسم كله. أما سـوء التوافق فهوناتج عن زيادة أونقصان في نشاط الغدد عند الفرد أووظيفة من وظائف الجسم. (مجدي محمـد أحمد عبد الله،253:1996).

### 5.1.2 .ب النظرية النفسية :

#### ب.1- نظرية التحليل النفسي: Psycho-Analysis Theories

يعتقد (Freud) أن عملية التوافق غالبا ما تكون لا شعورية أي أن الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير مـن سلوكياتهم فالشخص المتوافق هومن يستطيع اتباع المتطلبات الضرورية للهوبوسائل مقبولة اجتماعيا.

ويرى بأن العصاب والذهان ما هما إلا عبارة عن شكل من أشكال سوء التوافق.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،86:1990).

والسمات الأساسية للشخصية المتوافقة حسب Freud والشخصية المتمتعة بالصحة النفسية تتمثل فـي ثـلاث سمات هي :

1 ـ قوة الأنا 2 ـ القدرة على العمل 3 ـ القدرة على الحب.

(فرج عبد القادر طه،30:1984).

أما Yung فيعتقد أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النموالشـخصي دون توقـف، وتعطل كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية، وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة.

ويعتبرYung أن الصحة النفسية والتوافق السوي يتطلبأن التوازن أوالموازنة بين الميول الانطوائيـة، والميول الانبساطية.

لإمكانياته، وقدراته الشخصية التي تسمح أولا تسمح بالوصول إلى ذلك المستوى من الطموح. (فرج عبد القادر طـه، 1980، 28-29).

يضع (Shoben) بدوره صورة أخرى للشخصية السوية التوافق، فيرى أن من الأفضل النصر إلى السواء أو السلوك المتكامل على أنه أقل درجات المرض، أو الجوانب الإيجابية من النمو الإنساني، وهو يرى أن هذا التعريف الأخير يتفق اتفاقا كبيرا مع رسالة العائلة، والمدرسة، والمؤسسات الدينية، والتنشئة الاجتماعية، ورأى أن التعريف الإيجابي للعلاج النفسي يعني زيادة قدرة المريض على الحصول على الإشباع بطرق راشدة ناضجة، أكثر مما يعني مجرد إزالة الأعراض. وهو يتفق أيضا مع التحول في ميدان الصحة النفسية من الاهتمام بالجانب العلاجي إلى الجانب الوقائي. (صلاح أحمد مرحاب، 1989: 49).

ولكن ماذا يقصد (Shoben) بالنمو الإيجابي؟

يعتقد (Shoben) أن السلوك يكون (إيجابيا) و(متكاملا) بالقدر الذي يكون فيه معبرا عن الإمكانيات التي ينفرد بها الحيوان الإنساني دون غيره من الحيوانات. وعلى هذا الأساس يرسم (Shoben) نموذجا للتوافق المتكامل يتميز بالضبط الذاتي، التقدير للمسؤولية الشخصية والاجتماعية، والمثل الاجتماعية والديمقراطية.

فالشخص السوي يكون واعيا بدوافعه سواء في انصياعه أوخروجه على معايير الجماعة، أي أنه ينصاع لها لأنها تثيبه وتكافئه، أويثور عليها لأسباب يقدرها ويكون واعيا بها. أما المريض، فهوحين يثور ينزع إلى خداع نفسه والآخرين فيما يتصل بأهدافه عن طريق ميكانيزمات التبرير، والإسقاط، والشخص السوي حين يرفض الانصياع، يقدر ويتقبل عواقب سلوكه، ويكون مستعدا لدفع ثمن سلوكه طبقا لقيمه الخاصة.

والشخص السوي هوالذي يستطيع أن يعتمد على الآخرين وأن يعترف بحاجته إليهم. وهوالذي يستطيع اكتساب وتعلم القدرة على تكوين علاقات شخصية وثيقة، وهوالذي يسهم في خدمة الإنسانية عامة. فضلا عن جماعته، وذلك في حدود إمكاناته بالطبع، والشخص السوي هوالذي يتخذ لنفسه مثلا، معايير يحاول أن يحققها في سلوكه.

(فرج عبد القادر طه، 1980: 29).

ويؤكد (Perles) على أهمية التنظيم أو التوجيه وعلى أن يحي الفرد هنا والآن Here and Now دون خوف من المستقبل لأن هذا سيفقد الأفراد شعورهم الفعلي بالرضا. كما أكد أيضا على أهمية الوعي بالذات وتقبلها، والوعي بالعالم المحيط وتقبله والتحرر النسبي من القواعد الخارجية. وأن الشخص المتوافق هومن يتقبل المسؤوليات ويتحملها على عاتقه دون القذف بها إلى الآخرين. (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990: 90).

## ب.3- نظريات علم النفس الإنساني : (Theories of humanistic psychology)

يوضح (Rogers.1947) بأن التوافق يتحدد لجزء الأكبر منه بالإدراك الحسي للفرد عن نفسه ويدخل في هذا الإتجاه أن الفكرة التي يعرفها الشخص عن نفسه قد تعكس حقيقة الموقف.

ويعتبر (Rogers) أن معايير التوافق تكمن في نقطتين هما:

أ ـ الإحساس بالحرية ب ـ الانفتاح على الخبرة.

(صلاح أحمد مرحاب، 32:1989).

أما (Maslow) فقد وضع محكات وحدد مميزات لوصف لشخصية سوية التوافق، ومنها القائمة التالية من المحكات التي وضعها Mittimann و Maslow وهي:

1.شعور كاف بالأمن. 2.درجة معقولة من تقويم الذات (الاستبصار). 3. أهداف واقعية في الحياة. 4. اتصال فعال بالواقع. 5. تكامل وثبات في الشخصية. 6. القدرة على التعلم والخبرة. 7. تلقائية مناسبة. 8. انفعالية معقولة. 9. القدرة على إشباع حاجات الجماعة مع درجة من التحرر من الجماعة أي الفردية. 10. إشباع رغبات جسدية غير مبالغ فيها مع القدرة على إشباعها في صورة مقبولة. (فرج عبد القادر طه، 26:1980).

كما وضع عماد الدين إسماعيل تصور لمميزات السلوكية سوية التوافق، حيث يمكن إجمال أهمها فيما يلي:

1. **التحكم في الذات** : الشخص السوي هو الشخص الذي تعلم كيف يتنازل عن لذات قريبة عاجلة في سبيل ثواب آجل أبعد أثراء، وأكثر دواما نظرا لقدرته على إدراك عواقب الأمور.

2. **تحمل المسؤولية وتقديرها** : فالشخص السوي ينظر إلى الأمام دائما يقدر نتائج الفعل قبل أن يقدم عليه ويعمل على حساب الربح والخسارة في سبيل كل خطوة يخطوها.

3. **التعاون** : إن اعتماد الناس على بعضهم البعض وخاصة في المجتمع الحديث، جزء أساسي من حياتهم الاجتماعية. وعلى هذا الأساس يصبح الشخص السوي هو الذي يحقق هذه الطبيعة الاجتماعية، هو الشخص الذي يمكنه أن يهتم بمساعدة الآخرين وأن يكون معهم علاقات شخصية إنسانية قائمة على التعاون والاهتمام والرعاية.

4. **القدرة على الحب والثقة المتبادلة** : أما اعتراف الشخص بحاجته إلى الآخرين فإنه يتضمن أيضا القدرة على تكوين علاقات شخصية وثيقة بهم، علاقات مبنية على الثقة المتبادلة. وهي الصفة الهامة في الشخص يقول عماد الدين إسماعيل: "هي التي يمكن أن نعبر عنها بالقدرة على الحب". كما ذكر ذلك Freud فالشخص السوي هو الذي يستطيع أن يحب. ومما لا شك فيه أن هذا ما يسمح له بإنشاء علاقات جيدة مع الآخرين أي تؤثر على توافقات الشخص في المواقف التي تلعب فيها العلاقات الاجتماعية دورا هاما.

5. **التكامل مع المجتمع** : الشخص السوي هو الذي يستطيع أن يبذل وأن يمنح، كما يستطيع أن يأخذ سواء مع الجماعات التي ينتمي إليها أو الجماعات المختلفة عنه، وذلك لأن الإنسان مهما كانت حالته فيو مدين للإنسانية بوجوده وبفرديته.

6. **اعتناق الديمقراطية** : الشخص السوي هو الذي يعمل للإنسانية جمعاء. كما تم ذكره فيما سبق. وكذلك هو الشخص الديمقراطي ففكرة الديمقراطية هي فكرة إنسانية.

7. **وضع مستوى من طموح مناسب** : الفرد السوي هو من يضع لنفسه مستويات يسعى الوصول إليها، فالتوافق يعني تحقيق ما أمكن من طموح الفرد. وتحقيق ذلك يتوقف بالدرجة الأولى على مستوى طموح الفرد بالنسبة

كذلك أكد على ضرورة تكامل العمليات الأربع الأساسية في تغير الحياة والعالم الخارجي وهي: "الإحساس، الإدراك، المشاعر، التفكير".

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1990: 87).

في حين يعتقد Adler أن الطبيعة الإنسانية تعد أساسا أنانية. وخلال عملية التربية بعض الأفراد ينمون لديهم اهتمام اجتماعي قوي يتولد عنه رؤية الآخرين يستجيبون لرغبتهم، ومسيطرين على الدافع الأساسي للمنافسة.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1990: 87).

ويرى Erikson أن الشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية لابد وأن تتسم :

أ ـ بالثقة، ب ـ الاستقلالية، جـ ـ التوجه نحو الهدف، د ـ التنافس.

هـ ـ الإحساس الواضح بالهوية، و ـ القدرة على الألفة والحب.

(مجدي محمد عبد الله،1996: 254).

يمكن الاستنتاج بان نظرية التحليل النفسي تعتبر بان الشخصية المتوافقة أوسوية التوافق هي الشخصية القادرة على الحب، والعمل والقادرة على عقد علاقات مناسبة مع العالم ومع الذات موفقة في آن واحد بين المنظمات الثلاث للشخصية وهي الأنا، الأنا الأعلى والهو.

**ب.2- النظرية السلوكية : (Behavioral Theory)**

حسب وجهة النظر السلوكية، فإن أنماط التوافق وسوء التوافق تعد متعلمة ومكتسبة، وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد.

والسلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة والتي سوف تقابل بالتعزيز أوالتدعيم.

وقد قال (Watson) مقولته الشهيرة: "أعطيني دستة من الأطفال أصنع منهم، مهندسين، وأطباء......"، فالفرد صفحة بيضاء والمجتمع يشكله من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

(كمال إبراهيم مرسي،1997: 91).

ويفسر ذلك (Watson) و(Skinner) بأن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أوإثابتها.

في حين رفض كل من (Bandura) و(Mahonney) وهما سلوكيين المعرفين. رفض هؤلاء تفسير تشكيل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية.

وأوضح كل من (Ullmann) و(KRASNER) أنه عندما يجد الأفراد علاقاتهم مع الآخرين غير مثابة، أو لا تعود عليهم بالإثابة. فإنهم قد ينسلخون عن الآخرين، ويبدون اهتماما فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية وينتج عن ذلك أن يأخذ هذا السلوك شكلا شاذا، أوغير متوافق.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1990: 88).

### 5.1.2. ج- نظريات نفسية أخرى:

• **نظرية LAZARUS:**

طبقا لمعايير LAZARUS فإن الشخص المتوافق لا بد أن يتسم بالآتي:

1. الراحة والارتياح النفسي: حيث لا يمكن أن يتحقق للفرد توافق وهويعاني من اكتئاب أوانقباض أوقلق مزمن..إلخ.

2. الكفاية في العمل :بمعنى أن الشخص سيئ التوافق هوبالطبع يتسم بقلة بل ونقص في كفاءته، وفشل في استغلال قدراته على الوجه الأنسب.

2. الأعراض الجسمية : أرجع LAZARUS سوء التوافق إلى الإصابات أوالأمراض أحيانا.

4. التقبل الاجتماعي: حيث لا يمكن أن يتحقق توافق سوي للفرد دون تقبله الاجتماعي، أوقبوله من خلال علاقاته، وسلوكياته.(صلاح أحمد مرحاب،1989:56).

• **نظرية SHAFFER**

قام Shaffer أيضا بوضع عدة معايير أوعوامل لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار للحكم على سوء توافق الأفراد أوحسنه وأجملها في النقاط التالية:

1. المحافظة على الصحة الجسمية.
2. الاتجاهات الموضوعية.
3. الاستبصار بالسلوك الذاتي.
4. العلاقات المبنية على الثقة بالشخص الآخر.
5. الإحساس بالمرح والابتهاج.
6. النشاط القائم على التخطيط.
7. التنبه والاهتمام بالموقف الحاضر.
8. القيام بالعمل الذي يسبب الرضى.
9. الراحة والترويح.
10. المشاركة الاجتماعية الفعالة السوية.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1990:92).

• **نظرية TENDALL.R**

أما المعايير التي وضعها (Tendall) والتي تعتبر العوامل التي على أساسها يكون الفرد سويا في سلوكه وتوافقه، فقد اقتصرت على سبع نقاط:

1. امتلاك شخصية متكاملة. 2-مسايرة الفرد لمطالب المجتمع الذي يعيش فيه.
3. التوافق لظروف والمواقف.
4. الاتساق مع الذات.
5. النضج بالتقدم في العمر.
6. اتخاذ النغمة الانفعالية الصحيحة التي تتفق مع محيط الفرد.
7. الإسهام في خدمة المجتمع بروح مستبشرة وفاعلية متجددة ومتزايدة.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1990:91).

كما اهتم (BELL.H) بموضوع التوافق، بل يعتبر من الأوائل الذين وضعوا مقياسا للتوافق اشتهر باسمه، حيث حدد من خلاله مجالات للتوافق.

1. التوافق المنزلي. 2. التوافق الصحي. 3. التوافق الاجتماعي. 4. التوافق الانفعالي.
5. التوافق المهني. 6. التوافق العام.

ومن خلال مقياس(BELL.H) للتوافق يمكن تحديد درجة توافق الأفراد النوعية والكلية.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1990:52).

كما يعتبر (Weiten) أن الشخص المتوافق هوالذي يبلغ المعايير التالية:

1. الإحساس بالحرية والضبط والحكم الشخصي.
2. مفهوم الذات الإيجابي والمتماسك.
3. الضبط والتحكم الفعال بالذات.
4. الإدراك الفعال للواقع.
5. القدرة على مواجهة الضغوط.
6. الاستقلال الذاتي.
7. الموازنة بين الأقطاب الأساسية.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1990:93).

- **النظرية الاجتماعية Social Theory**

منطلق هذه النظرية أن الفرد السوي هوالمتوافق مع المجتمع، أي من استطاع أن يجاري قيم المجتمع وقوانينه ويرى مؤيدوها ومن بينهم (DENHAM) أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق. أي أن المتوافق في مجتمع ما قد لا يكون متوافقا في مجتمع آخر. لاختلاف ثقافة المجتمعين. (محمد مصطفى أحمد،1991:13).

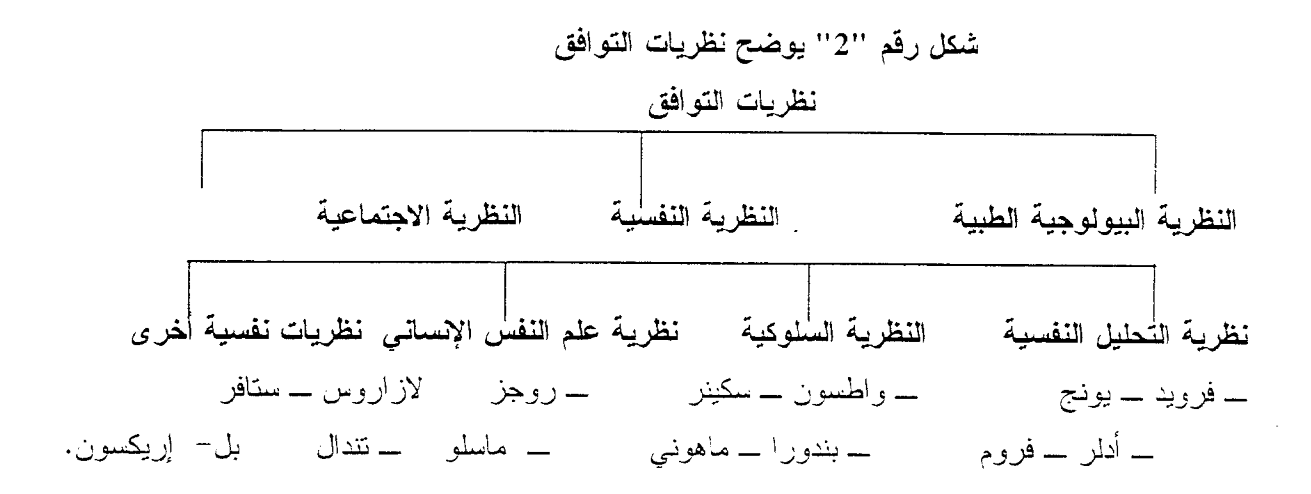
**تعقيب :**

من الواضح أن النظريات التي تم تناولها قد اختلفت في تفسيرها للسواء والتوافق. وذلك حسب وجهة نظرها النفسية، أوالاجتماعية أوالفسيولوجية.

ومن غير الممكن القول بصحة وجهة نظر على أخرى لأنها على العموم كلها فسرت عملية التوافق لكن من زاوية محدودة فقط. مما يعني أنه ولدراسة موضوع يشكل أهمية كبيرة في علم النفس كموضوع التوافق لا بد من نظرة تكاملية أومتكاملة للتوافق.

فالإنسان هومحصلة تفاعل بين قوى ثلاث، فيسيولوجية، نفسية، واجتماعية. ولا يمكن تفسير سلوك الفرد بمعزل عن من يحيطونه (المجتمع). وبالتالي لا بد من الأخذ بوجهات النظر الثلاث دون التعصب لاتجاه على حساب آخر. في تفسير سلوك الفرد التوافقي.

**شكل رقم "2" يوضح نظريات التوافق**




### 6.1.2 - أساليب التوافق :

لأجل التوافق مع مواقف الحياة المختلفة، يلجأ الأفراد لاتخاذ أساليب توافقية مختلفة اختلاف مواقف الحياة وتعددها، وكذلك حسب طبيعة هذه المواقف من حيث هي مواقف تعبر عن التهديد والإحباط، أوتمثل مصادر ضغط.

تكون مواجهة هذه المواقف إما مباشرة وقد تكون أساليب غير مباشرة بديلة أودفاعية.

وقد قسم(LAZARUS) النشاط المباشر إلى أربعة أنواع هي: الاستعداد لمواجهة التهديد أوالخطر، ومهاجمة مصدر التهديد أوالخطر، تحاشي مصادر الخطر، والاستسلام وعدم المبالاة.

**6.1.2 .أ- أساليب التوافق التي تأخذ شكل نشاط مباشر :**

**أ. الاستعداد لمواجهة التهديد أوالخطر** : في حالة تهديد الإنسان أوتوقع الخطر من مصدر خارجي، عادة ما يقوم الإنسان باتخاذ خطوات معينة بتفادي الضرر أوالإقلال من حدته عن طريق التدخل المباشر.

**ب. مهاجمة مصدر الخطر أوالتهديد** : يلجأ الإنسان إلى مهاجمة مصدر التهديد أوالضرر كنوع من الحماية وقد يتبع ذلك نوع من العدوان، وكما يرى العديد من العلماء بأن النزوع إلى العدوان قد يكون نتيجة الشعور بالإحباط، وكوسيلة لمقاومة التهديد ومواجهته.

**جـ. محاولة تحاشي مصدر التهديد أوالخطر** : ويلاحظ هذا السلوك لدى الحيوان، والإنسان على حد سواء، وبخاصة عندما يكون مصدر التهديد أوالخطر عظيما. والإنسان يمارس مثل هذا السلوك في حياته اليومية مرات عديدة.

**د.الاستسلام وعدم المبالاة :** وهوما يحدث عندما يجد الإنسان نفسه أمام مواقف لا أمل له للتخلص منها، فيتلاشى الدفاع بشكل يدل على الاكتئاب والشعور باليأس.

(رمضان محمد القذافي،1998:120،121).

وحسب حلمي المليجي فإن اتباع مثل هذا الأسلوب التوافقي يقوي من الشخصية..بمعنى أنه يسهل عملية النمو والترقي نحوأساليب أكثر ملائمة لمواجهة مشكلات أكثر تعقيدا. وبالتالي تصير إنجازاته وإشباعاته في ازدياد مطرد. (حلمي المليجي،1973:390).

### 6.1.2 .ب- أساليب التوافق غير المباشرة (الدفاعية):

وهي الميكانيزمات الدفاعية التي أشار لها (Freud ) وهي عبارة عن خليط من الحيل النفسية التي يخدع الإنسان بها نفسه عندما يواجهه التهديد أويشعر بالخطر. وتعبر كل حيلة نفسية عن النشاط العقلي المستخدم للتغلب على مصدر التهديد أوالخطر بطريقة معينة وتؤدي هذه الحيل إلى تخفيض من حدّة الشعور بالتهديد أوالإحباط مؤقتا. (رمضان القذافي،1998:122).

وقد أطلق عليها حلمي المليجي مصطلح السلوكات البديلة: وصنفها إلى نوعين من السلوكات :

**ب.1 - سلوكات بديلة إيجابية :** وقد تحقق السلوكات البديلة الإيجابية أحيانا توافقا منطقيا أكثر من المواجهة المباشرة. ولكن يعتمد ذلك على مدى ارتباط الهدف الأصلي بنماذج انفعالية سارة. رغم أن قرار اتخاذ سلوك بديل، قد ينتج عنه شعور بالفشل بالنسبة للعائق الذي تجنبه الفرد، فإنه من المحتمل أن يجعله يكرس طاقة أكثر وفرة في السلوك البديل.

**ب.2 - السلوك البديل السلبي :** هونشاط يستخدم فيه الفرد حيلا مراوغة للتملص من المواجهة الواقعية مما يؤدي إلى إضعاف قدرة الفرد على مواجهة المشكلة التالية كما يقلل الشعور باستحقاق الذات، فهوأسلوب نكوصي في التوافق.

ويضيف (حلمي المليجي) أنه ليس هناك شخص يستخدم أسلوب المواجهة المباشرة، وأسلوب توافقي بديل ذكي في كل وقت، إلا أن الشخصية السوية هي التي تميل إلى استخدام الأساليب المباشرة والبديلة الإيجابية بينما ضعيف الشخصية بينما ضعيف الشخصية يستخدم عادة الأسلوب البديل السلبي. (حلمي المليجي،1973:391،393).

**- الحيل الشعورية (الدفاعية) كأسلوب للتوافق غير المباشر :**

إذا عجز الفرد على إشباع دوافعه وحاجاته بطريقة ترضيه، وترضي الآخرين. فإنه يلجأ إلى الطرق اللاشعورية لإشباع حاجاته وهذا في محاولة منه للتخفيف من حدة الإحباط والفشل الناتج عن عجزه في إحداث الإشباع بطريقة مباشرة.

وهذه الحيل هي من أساليب التوافق غير المباشرة التي تلجأ إليها الأنا للتخلص من الضغوط الواقعة عليها فكما هومعروف عن مدرسة التحليل النفسي (Freud) أنها تشير إلى وقوع الأنا تحت ضغطين مضادين يتمثلان في اندفاع (الهو) لتحقيق مطالبها ورغباتها وإلحاحها في ذلك، مع عدم شعورها بالمسؤولية أوكما قد يترتب على إصرارها من جهة. وصرامة الأنا الأعلى الضمير) وشدته في التمسك بالمعايير المثالية من جهة أخرى. لذا فقد تلجأ الأنا تحت ضغط تلك القوى المتضادة إلى محاولة الهروب من مواجهة الضغوط عن طريق استخدام بعض الحيل الدفاعية النفسية للتخلص مما تواجهه وللمحافظة على كيانها ولولفترة مؤقتة. (رمضان القذافي،1998:122).

- **العدوانية :**

وهي أن يعوض الإنسان فشله بالعدوان على شخص آخر أوشيء آخر. ويتخذ شكل الاعتداء والتجني على الآخرين، ويكون مصحوبا بانفعال الغضب بصفة خاصة.

ويؤدي هذا السلوك إلى الاصطدام بالمجتمع والقانون لما له من آثار وتمرد على السلطة، ويبدو هذا الأسلوب بوضوح في أعراض "الهوس" بدرجاته المختلفة.

(عبد المنعم المليجي، حلمي المليجي،1973:392).

- **الإسقاط : Projection**

الإسقاط حيلة شعورية تتلخص في أن ينسب الشخص عيوبه ونقائصه، وصفاته غير المستحبة التي لا يعترف بها إلى غيره من الناس والأشياء. والإسقاط يحقق لمن يلجأ إليه غرضين: فهويخفف له مشاعره ودوافعه البغيضة ويبعده عن رؤية نفسه كما هي في الواقع. والغرض الثاني أنه يبعده عن نقد الناس واتهامهم له ويجعله يبادر إلى لومهم واتهامهم. (السيد الهابط،1996:38).

- **التبرير :**

الشخص الذي يلجأ إلى التبرير يدلي بأسباب وجيهة لكي يسوغ بها أفعالا يعتقد دونيتها أولكي يعتذر بها عن تصوره. (جيلفورد،1975:370).

وهناك فرق بين الإسقاط والتبرير. ففي الإسقاط هناك هجوم وقذف، بينما التبرير دفاع واعتذار، كما أن هناك فرق بين التبرير والكذب فالكذب عملية شعورية مقصودة لخداع الآخرين، أما التبرير فهومحاولة لا شعورية لخداع الذات.

- **التكوين العكسي :Undoing**

حيث "يقوم الأنا في هذه الحالة باستبدال المشاعر غير المقبولة محل أخرى مقبولة أيضا. مع التظاهر بخلاف ذلك، كأن يظهر الإنسان أمام الناس في صورة طيبة تخفي ما بداخله من دوافع بغيضة. (محمد السيد الهابط، 1990:41).

- **التثبيت Fixation**

يفسر علماء النفس ظاهرة التثبيت بأنها تشير إلى رفض الأنا) ومعارضتها للارتقاء إلى مستوى أعلى من النضوج النفسي.

كحالة الطفل الذي يتعرض لأساليب تدريب قاسية على قضاء الحاجة في سن مقدمة جدا. هذا الأسلوب القاسي يؤدي إلى التثبيت عند هذا المستوى، مما يؤدي إلى التبول اللاإرادي كنوع من التنفيس النفسي متى شعر بالضيق أو القلق أوتعرض لمشاكل نفسية.

(رمضان محمد القذافي،1998:124).

- **أحلام اليقظة :**

تعني هروب الفرد من عالم الواقع الذي لم يتمكن فيه من إشباع رغباته وحاجاته إلى عالم الذي يستطيع فيه أن يحقق ما عجز عنه في الواقع.

ولذا تسمى أحلام اليقظة بالتعويض الوهمي العزائي وهي تخفف من شعور الفرد بالإحباط والتوتر. (محمد السيد الهابط،1990:38).

وأحلام اليقظة ميكانيزم توافقي يستعمله تقريبا كل إنسان إلى حد ما، باعتبار أن هذا الأسلوب من الأساليب التوافقية السهلة.

- **التعويض :**

هوشبه تحصيل يقام كدفاع ضد الاتهام بالفشل في التحصيل الحقيقي، له قيمتان توافقيتان من جهة فإنه كبديل للتحصيل الأصيل. يحقق بطريقة غير مباشرة الدوافع التي أصابها الصد. وهوفضلا عن ذلك يصرف المرء عن التفكير في قصوره ويوجه انتباه الغير إلى ما قد يحققه النشاط البديل. (جيلفورد، 1975:375).

يلجأ إلى التعويض في أغلب الأحيان الشخص الذي يعاني من الشعور بالنقص.

- **النكوص Regression :**

يحدث أحيانا، وبعد أن ترتقي الأنا إلى مستوى أعلى من النضج النفسي أن تواجه مخاوف متعددة تهددها مما يجعلها تلجأ إلى النكوص عن طريق الارتداد إلى مرحلة مبكرة من مراحل العمر هربا مما يواجهها من ضغوط ومخاوف. (رمضان محمد القذافي،1998:125).

- **الكبت Refoulement :**

يعتبر من أهم وسائل الدفاع النفسية، بل هوالأساس والمصدر الذي تنطلق منه الوسائل الأخرى. وتتمثل عملية الكبت في قيام (الأنا) بدفع الأفكار والرغبات والميول التي تمثل خطرا وتهديدا لها بعيدا عن مركز الشعور باتجاه اللاشعور... وتستنفذ الأنا كثيرا من طاقاتها النفسية في هذه العملّية من أجل المحافظة على بقاء الأفكار غير المرغوبة حبيسة اللاشعور. (محمد رمضان القذافي، 1998:123).

- **التسامي/الإعلاء Sublimation :**

يقصد بالتسامي في علم النفس تغير مسار الطاقة النفسية المرتبطة برغبة ممنوعة، أومحرمة أوغير مرغوبة اجتماعيا. كالرغبات العدوانية أوالجنسية على سبيل المثال إلى مسار اجتماعي أوأخلاقي وذلك بشكل لا شعوري،

ويشير (Freud) في هذا المجال إلى أن كثير من النشاطات الإنسانية الثقافية والحضارية والابتكارية من بحث، واكتشاف، واختراع وإنتاج فني ليست إلا صورا من صور التسامي بالغريزة الجنسية.

(محمد رمضان القذافي،1998:128).

يمكن القول بأن التسامي أسلوب من أساليب الدفاع النفسي الناضجة.

- **التقمص Identification** :

ومعناه أن يدخر الانسان شخصية التي فشلت في تحقيق ما يصبو إليه من أهداف ويتقمص شخصية أخرى نجحت في تحقيق هذه الأهداف التي افتقدها هو، فالتقمص مصدر سوي للإشباع التوافقي. (السيد الهابط،1990:39).

بالإضافة إلى اعتبار الحيل اللاشعورية أساليب توافقية غير مباشرة. حدد (Mac.Conned,1974) ثلاث مظاهر مشتركة بين جميع وسائل الدفاع النفسية المتمثلة فيمايلي:

أ. أنها تتجه جميعا لخفض التوتر وحدة القلق.

ب. أنها تتضمن جميعا إنكار الحقيقة أومحاولة تشويشها.

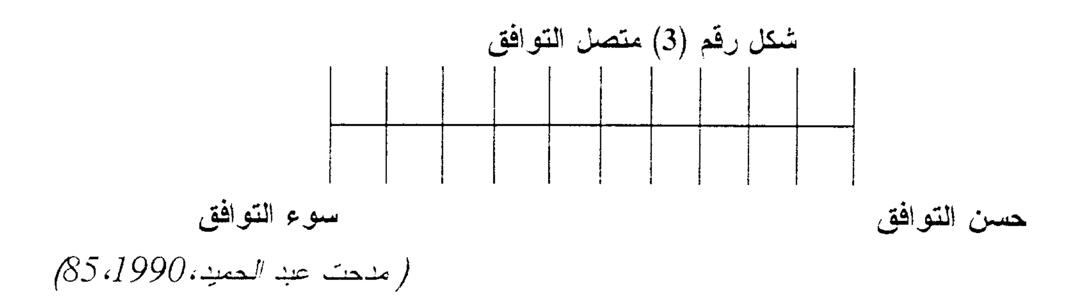
ت. أنها تنبع جميعا من اللاشعور مما جعل (الأنا) غير واعية بما يحدث منها.

(محمد رمضان القذافي،1998:122).

**7.1.2 - أشكال التوافق :**

من خلال التعرض لأساليب التوافق المختلفة يظهر أن هناك أساليب ايجابية وأساليب سلبية للتوافق ومن ثم، يمكن تصور التوافق على أنه متصل كمي كما هو موضح في الشكل:

**شكل رقم (3) متصل التوافق**




*( مدحت عبد الحميد،1990، 85)*

وعليه فإن سلوكات الفرد المتواصلة لتحقيق التوافق قد تتوج بالنجاح وقد تبوء بالفشل والإحباط وهوما يشير إلى أن هناك شكلين للتوافق، حسن التوافق/سوء التوافق فما المقصود بكلاهما؟

**7.1.2.أ- التوافق الحسن/حسن التوافق :**

هوقدرة الفرد على إشباع دوافعه أوحاجاته بطريقة ترضيه وترضي المحيطين به، أي يشبع حاجاته بطريقة يحقق فيها اللذة ولا يصطدم فيها بمعايير المجتمع الصالحة.

(السيد هابط،1990:37).

ويتطلب التوافق الحسن الوصول إلى حالة من الاتزان في إرضاء مطالب الفرد ومطالب المجتمع في آن واحد. دون الإضرار بأحدهما سواء الفرد أومطالب المجتمع.

ويعرف (أحمد عزت راجح) حسن التوافق بأنه قدرة الفرد على التوافق توافقا سليما وأن يتواءم مع بيئته الاجتماعية والمادية، والمهنية أومع نفسه.

(أحمد عزت راجح،1965:562).

### 7.1.2.ب- التوافق السيئ/ سوء التوافق :

هوعجز الفرد على إشباع دوافعه أوحاجاته بطريقة ترضيه وترضي الآخرين، فالفرد الذي يعجز عن إشباع حاجاته يصيبه الإحباط، والشعور بالفشل.

(محمد السيد هابط،1990:37).

يحدث سوء التوافق حسب (Rogers,1949) نتيجة عدم اتساق خبرات الفرد والذات. وهوالذي يؤدي بالفرد إلى حالة من سقوط المناعة من الانكشاف والتعريVulnerability وسوء التوافق النفسي، فلا يعود الفرد قادرا على التصرف كوحدة لأن مدركاته الذاتية تتناقص مع الصورة التي لديه عن ذاته. وأحيانا تحكم سلوكه عمليات تقويمية ذاتية ولكن في أحيان أخرى تحكمه شروط التقدير التي امتصها من الآخرين وجوهر الحالة هووجود موقف يحاول فيه المرء أن يخدم سيدين في وقت واحد. (يوسف مصطفى القاضي،1981:237).

بينما يصف أحمد عزت راجح سوء التوافق بأنه حالة دائمة أومؤقتة تبدو في عجز الفرد وإخفاقه عن حل مشكلاته اليومية إخفاقا يزيد على ما ينتظره الغير منه أوما ينتظره من نفسه.

(أحمد عزت راجح،1965: 263).

ولسوء التوافق مجالات مختلفة: سوء التوافق المهني، المدرسي، الاجتماعي. إلا أن هذه الظروف المختلفة لسوء التوافق ما هي إلا مظاهر لسوء التوافق العام الذي يبدو في عجز الفرد عن إقامة صلات راضية مرضية بينه وبين من سيتعامل معهم من الناس والأشياء في بيئته الاجتماعية والمادية. (أحمد عزت راجح،بدون سنة:567).

سوء التوافق إذن ينشأ عندما تكون الأهداف ليست سهلة في تحقيقها، أوعندما تحقق بطريقة لا يوافق عليها المجتمع وعلى أي حال فإن سوء التوافق يتضمن الخفض غير المرضي للحاجة. (فرج عبد القادر طه،1980:17).

فالفرد الذي يفشل بطريقة جد معقدة في تحقيق مشاريعه أوالذي لا ينجح بأي طريقة في خلق الشروط التي تتلاءم ومفهومه عن ذاته، يستطيع في هذه الحالة أن يفقد العلاقات العادية مع المحيط فيقال: أن هذا الفرد لا يتوافق مع الواقع. (BRESSON, 1967:134).

للإشارة فإن سوء التوافق يظهر بدرجات مختلفة فقد يبدوفي حالة انحراف، أوأسلوب غريب في السلوك، وقد يبلغ درجة في الاضطرابات النفسية العصابية وفي أقصى درجاته يظهر في شكل الذهان.

### 8.1.2 - العوامل النفسية التي تساعد على التوافق الحسن :

هناك عدة عوامل لها أكبر الأثر في إحداث التوافق العام للفرد، من حيث أنها تساعد على تكوين سلوكات توافقية سوية. هذه العوامل هي:

**8.1.2. أ- إشباع الحاجات الأولية والحاجات الشخصية :**

وهي أول ما يؤخذ في سلم الحاجات الإنسانية، وتؤكد وجودها النزعة إلى التوازن التي تتميز بها الدوافع وتشمل هذه الحاجات، الحاجة إلى الطعام، النوم، الراحة...أي الحاجات العضوية.

أما الحاجات الشخصية فهي تسمى بالحاجات الاجتماعية النفسية وهي المتطلبات والظروف التي يحتاجها الإنسان كي يكتمل توازنه، ونضجه النفسي والشخصي، وهي الحاجة إلى الحب، الأمن، الاحترام. (فائز محمد علي،27:1984).

ويؤدي عدم إشباع هذه الحاجات سواء العضوية أوالنفسية إلى خلق نوع من التوتر، يدفع الفرد إلى محاولة إشباعها. وكلما طالت مدة الحرمان زاد التوتر شدة، وينتهي الموقف عادة إذا ما استطاع المرء إشباع هذه الحاجة، أما إذا لم تسمح هذه الظروف البيئية أوالاجتماعية بإشباع هذه الحاجة لديه، وكانت الحواجز التي تقف بين المرء وبين إشباع حاجاته قوية مانعة فإنه يحاول أن يجد أية وسيلة يشبع بها حاجته وقد تكون هذه الوسيلة غير سوية، لا يقرها المجتمع، ومن هنا ينحرف الفرد أويجنح فتختل بذلك عملية التوافق.

إن أساس التوافق يقوم على أمرين:

***الأمر الأول*** : أن يكون الشخص قادرا على توجيه حياته توجيها ناجحا بحيث تشبع حاجاته المختلفة.

***الأمر الثاني*** : أن يشبع الشخص حاجاته بطريقة لا تعوق إشباع الحاجات المشروعة للآخرين. (مصطفى فهمي، 36:1976).

فالتوافق عملية إشباع لحاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح لتخفيف التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة. (كمال الدسوقي، 385:1976).

**8.1.2.ب- توفر المهارات لدى الفرد لإشباع تلك الحاجات :**

وهي أمور يتعلمها الفرد في مراحل حياته المبكرة،لذا فإن التوافق في الواقع هومحصلة لما مر به الفرد من خبرات وتجارب ومهارات، اكتسبها من بيئته الأولى فإذا كانت هذه الخبرات سليمة ساعدته على التوافق السليم والعكس صحيح.

لذا أكد (Freud) أن الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد هي التي تتكون فيها معالم الشخصية وفيها تتمولديه بدور التوافق السليم أوعدمه وهذا يؤكد العلاقة الوثيقة بين التوافق وعملية التربية. (محمد السيد الهابط، 44:1990).

**8.1.2.ج- معرفة الفرد لنفسه :**

وهوشرط أساسي من شروط التوافق الجيد ومعرفة الإنسان لنفسه تتضمن نواحي عدة:

أ. معرفة الإنسان للحدود والإمكانيات التي يستطيع بها أن يشبع رغباته، بحيث تكون رغباته واقعية ممكنة التحقيق...تتماشى مع قدراته وإمكانياته وظروفه.

ب. أن يعرف الفرد قدراته وإمكانياته حتى تتوافق رغباته مع هذه القدرات والإمكانيات. (مصطفى فهمي، 38:1976).

أما إذا جهل الفرد بإمكانياته وقدراته. فقد يصنع لنفسه أهداف يعجز عن تحقيقها، فيصاب بالإحباط والفشل إذا لم يحققها. مما يسبب له سوء توافق، إذن تقدير النفس يجب أن يكون مبنيا على معرفتها معرفة واقعية. (محمد السيد الهابط، 44:1990).

### 8.1.2. د- تقبل الإنسان لنفسه :

تعد هذه السمة من السمات التي تشير إلى توافق الفرد أوعدم توافقه، فإذا كان مفهوم الذات عند الفرد يتطابق مع واقعه أوكما يدركه الآخر يكون متوافقا.

وإذا كان مفهوم الذات لديه متضخما أدى به هذا إلى الغرور والتعالي مما يفقده التوافق مع الآخرين. كما قد يتسم الفرد بمفهوم ذات متدني عن الواقع أوعن إدراك الآخرين له، وهنا سيتسم سلوكه بالدونية والإحساس بالنقص ويضخم ذات الآخرين ويؤدي به هذا أيضا إلى سوء التوافق.

(محمد عبد الطاهر الطيب، 33:1994).

### 8.1.2.ه- المسالمة والتوافق :

هناك من يعتبر التوافق نمطا من المسالمة، على أساس أن المسالمة من طبيعتهاتجنب الصراع وتلافيه أن المسالمة- في رأي هؤلاء- هي نوع من التوافق يكون على شكل التسليم للبيئة خاصة البيئة الثقافية والاجتماعية. (مصطفى فهمي، 40:1976).

لقد انتقد علماء الاجتماع اعتبار عملية التوافق مسالمة للاعتبارات التالية:

أ. أنها تتجاهل الفروق الفردية بين الأفراد، فالتفاوت بين الأفراد يجعلهم لا يتقبلون الأوضاع الاجتماعية بدرجة واحدة، فما دامت هناك حياة هناك صراع، ولذا يجب أن تكون هذه الفروق الفردية موضع الاعتبار عند الحديث عن التوافق.

ب. إن اعتبار التوافق مسالمة أومسايرة لما هوسائد في المجتمع يجعل التوافق مسألة جامدة غير مرنة، ذلك لأن الحياة الحديثة، وحاجات الفرد والطبيعة الإنسانية في تغير مستمر، وعليه يجب أن يكون التوافق عملية إيجابية مستمرة وليس مجرد استسلام لمعايير المجتمع الجامدة.

(محمد السيد الهابط، 46:1990).

### 8.1.2.ر- المرونة Flixiability :

المقصود بهذه السمة – وهي نقيض التصلب Rigidity– أن يكون الشخص متوازنا في تصرفاته أي بعيدا عن التطرف في اتخاذ قراراته وفي الحكم على الأمور، والبعد عن التطرف يجعل الشخص مسايرا، ومغايرا، أي يساير الآخرين في بعض المواقف التي تتطلب ذلك وهونهج ديمقراطي. وأن يغايرهم إذا رأى وجهة نظر أخرى هومقتنع بها.

(محمد عبد الطاهر الطيب،1994:34).

فالشخص المرن هوالذي يستجيب للبيئة الجديدة استجابات ملائمة تمكنه من التوافق معها. وهناك نوعان من المرونة:

- **المرونة القوية** : وهي أن يتوافق الفرد مع البيئة الجديدة دون أن يغير من طبيعته وشخصيته الأصلية.

- **المرونة الضعيفة** : وهي التي يتقبل فيها قيم البيئة الجديدة، تقبلا يؤدي به إلى أن ينكسر شخصيته الأصلية، ويكون نتيجة ذلك عدم توافق الفرد إذا ما ترك هذه البيئة الجديدة وعاد إلى بيئته القديمة، مثل هذه المرونة لا تحقق التوافق، بل تؤدي إلى اختلاله.

(محمد السيد الهابط، 1990:47).

مما سبق ذكره يمكن النظر إلى العوامل الأساسية في إحداث التوافق الشخصي والاجتماعي من زاويتين:

- **الزاوية الأولى** *:* قدرة الفرد على أن يصل إلى درجة من التوافق مع نفسه مع القيم، والأهداف التي ارتضاها لنفسه، وإلى درجة من التوافق مع الجماعة.

- **الزاوية الثانية** *:* أن يترتب على عملية التوافق شعور المرء بتقبله لذاته، وتقبل الآخرين له، والشعور بالسعادة والارتياح فيما يقوم به من سلوكات وتصرفات.

(مصطفى فهمي، 1976:41).

على هذا الأساس يمكن تقسيم الأفراد من حيث درجات توافقهم إلى أنواع ثلاثة هي :

1. الأغلبية من الناس وهم الذين يستسلمون لأوضاع المجتمع السائدة دون مناقشتها أومخالفتها سواء أكانت على حق أوعلى باطل. وهؤلاء يكونون درجة عادية من حسن التوافق.
2. أقلية من الناس تحاول التغير إلى الأفضل لأن عندهم رؤية أفضل للحياة، ولولا وجودهم لما تقدمت البشرية وهؤلاء يتمتعون بأعلى درجة من حسن التوافق والصحة النفسية.
3. أقلية غير عادية تقود إلى مزيد من التخلف إما لأنهم يخرجون عن قيم وقوانين المجتمع مهما كانت صالحة، وهؤلاء هم المجرمون وهي فئة خطرة على نفسها وعلى الآخرين أولأنهم ذو ذكاء ضعيف يجعلهم دون مستوى الوعي والإدراك الكافي الحسن التوافق.

(محمد السيد الهابط، 1990:42).

### 9.1.2 - العوامل المؤثرة في الشخصية غير المتوافقة :

يتفق علماء النفس على تسمية مواقف المعاناة (الشدة) بالتعصب النفسي. من هؤلاء (Lazarus) الذي يرى أن مصادره ثلاثة: الإحباط، الصراع، الضغوط. هذه الأخيرة يعرفها

(Lazarus): "ظرف خارجي يضع على الفرد أعباء ومتطلبات فائقة، ويهدده أويعرضه للخطر بشكل أوبآخر." (رمضان محمد القذافي، 1998:115).

وسوف يتم التعرض لهذه المصادر الثلاثة لسوء التوافق فيمايلي:

**9.1.2.أ-الإحباط :**

وهوالحالة التي يشعر الإنسان معها بعدم إمكانية قيامه بالنشاط المطلوب القيام به أوالحيلولة بينه وبين تحقيق الهدف الذي يسعى إليه وذلك بسبب عوائق قائمة أومحتملة، سواء كانت داخلية أوخارجية، والعوائق ثلاثة :

- عوائق قائمة ذاتية كعيوب الشخصية مثل : نقص الذكاء وسوء الصحة الجسمية، والضعف العصبي، والعاهات الجسدية، والاضطرابات الغددية والتي تعتبر من المصادر البنيوية لسوء التوافق، وتشير انتصار يونس (1984) أن تصور الإمكانيات البشرية والتي تتمثل في العاهات الجسمية أوضعف القدرات العقلية، أوافتقار الجاذبية الاجتماعية، عوامل تعرض الفرد لمنافسة قاسية حتى يحصل على القبول الاجتماعي. ويحقق لنفسه الشعور بالنجاح والأهمية... إلا أنه كثيرا ما يقابل بالإحباط وتكون النتيجة الحتمية سوء توافقه. (محمد مصطفى أحمد،42:1990).
- عوائق محتملة ذاتية تعتمد على توقعات وتوجسات: كتوقع الفرد النجاح في امتحان أوالفوز في مسابقة رياضية تكلل بالفشل وتؤدي به إلى الإحباط.

عوائق خارجية: ومنها ما يسبب إحباطات ومنها ما هوغير محتمل مثل الكورات وانتشار الأوبئة أوتحدي القوانين مما ينتج عنه التعرض للعقاب، والخروج عن العرف والتقاليد فيؤدي ذلك إلى الرفض أوالنبذ الاجتماعي. (صلاح أحمد مرحاب،58:1989).

من الواضح إذن أنه ليس الموقف هوالمهم، وإنما كيفية إدراكه من طرف الفرد وكيفية التعامل مع المواقف المختلفة. فالشخص القوي هوالذي يستطيع تجنب مواقف الإحباط أوالتحديد من خطرها.

**9.1.2.ب- الصراع :**

هوحالة تنشأ بسبب وجود مثيرين أوهدفين متعارضين، ويحدث التعارض لأن السلوك الضروري لتحقيق أحدهما يتعارض مع الرغبة في تحقيق الهدف الآخر. ولا يمكن حل الصراع طالما كانت رغبة الإنسان التوفيق في الجمع بين الموقفين، أومحاولة تحقيق الهدفين في آن واحد، وفي مثل هذه الحالات فكلما ازداد مستوى الرغبة أوالحاجة، ازدادت حدة الشعور بالتهديد أوالإحباط. (رمضان القذافي، 117:1998).

إن الإحباط والصراع وجهان لعملة واحدة، فالصلة بينهما وثيقة إذ أن مواقف الصراع النفسي تقوم عادة على تعارض دافعين لا بد أن يحبط أحدهما.

وللصراع مصدران :

- **خارجي** : كالعقبات المادية، والاجتماعية، أوالجسمية التي تعوق إرضاء الفرد لدوافعه.
- **داخلي** : يرجع بالأساس لدوافع الفرد ومنها الدوافع الجسمية، أوالعدوانية التي يخشى الفرد العقاب عند إشباعها. (صلاح أحمد مرحاب،42:1990).

والصراع حسب (Lazarus,1961) ينتج غالبا عن توقع الإحباط، الذي يترتب عن أحد الهدفين المتضادين فإشباع دافع معين يؤدي إلى إحباط دافع آخر. وان الفشل في إشباع حاجة ملحة أوقوية، أوالاستجابة لمطلب خارجي ذي أهمية ينتج توترات مؤلمة، وهوبدوره يؤدي إلى عدم الراحة النفسية مخلفا وراءه أعراض جسمية أوسلوكا مرضيا عقليا.

(رمضان محمد القذافي،115:1998).

**9.1.2.ج- الضغوط :**

**9.1.2.ج- الضغوط :**

غالبا ما يجد الفرد نفسه أمام ضغوط تعطل وتعقد مساعيه لتحقيق أهدافه، بعض هذه الضغوط ذات مصدر داخلي وأخرى خارجي. وكلاهما يؤثر في الإنسان بشكل نسبي متفاوت بين الأفراد. فقد تترك آثار سلبية ملحوظة وقد تمر دون تأثير.

**9.1.2.د- مصدر خارجي (البيئة) :**

ومن أمثلة هذه الضغوط الحروب، الكوارث، الإقامة في المعسكرات، الاعتقال، الأعاصير وغيرها. مما يؤثر على مستويات توافق الفرد بشكل مباشر وطبعا فإن رد فعل الفرد تجاه هذه الضغوط الخارجية مختلف، ومتفاوت في الدرجة وذلك حسب إمكانياته وقدرته على التحمل وتوجيه نشاطه وتصرفه ومشاعره في السيطرة على الموقف والتعامل معه وتجاوزه.

**9.1.2.ه- مصدر داخلي/ضغوط نفسية:**

وتحدث هذه الضغوط عندما يواجه الفرد متطلبات تفوق حدود قدراته أوتتفوق على ما لديه من استعدادات وهوما يجعل الفرد يشعر بالإحباط ويتعرض لمجموعة من الأضرار. وبشكل آخر فإن الضغوط النفسية تشير إلى العمليات النفسية التي تؤدي إلى الإحساس بالمثيرات الخطرة وسلوك الإنسان تجاهها هوالتوافق مع المشكلة. (رمضان محمد القذافي، 116:1998).

ويعتقد (Colman,1964) أنه إذا كانت مواقف الشدة (التعصب) عنيفة فإن المواجهة لا تكون سوية، وبذلك يصبح الفرد مضطرا إلى الاستعانة بدفاعات متطرفة تكون عواقبها انخفاض في النظام التكاملي للشخصية، وهو ما يعرف بتفكك أو تدهور وحدة الشخصية، وبالتالي ينشأ المرض النفسي، نتيجة المبالغة في التدابير الدفاعية التي تستخدمها الشخصية.

وقد وصف (Colman) تدهور تكامل الشخصية نتيجة مواجهة التعصب الشديد، على المستوى البيولوجي، في مراحل ثلاث هي: مرحلة الإنذار، والاستعداد، ومرحلة المقاومة. وأخيرا مرحلة الانحلال الكامل للذات.

- **ففي مرحلة الإنذار والاستعداد** : تزداد الحساسية واليقظة ويرتفع التوتر، ومحاولة ضبط النفس، والتشدد في استخدام ميكانيزمات الدفاع عن الذات، وقد يصاحب ذلك أعراض سوء التوافق مثل القلق. هذا على المستوى النفسي. أما على المستوى العضوي فقد ترتفع ضربات القلب، تفقد الشهية، أوتنخفض الكفاءة، وهذه جميعها علامات على أن الموارد التوافقية للشخص، لم تستطع إثبات وجودها في مواجهة التعصب الشديد.

- **في مرحلة المقاومة** : قد يتم استدعاء تدابير دفاعية جديدة، من مواصفاتها، أنها مغالاة في استخدام ميكانيزمات الدفاع عن الذات، ومن محتويتها الإنكار والإسقاط، مع التدرج نحو الأنماط العصابية. والأنماط الذهانية، أما المرحلة الأخيرة وهي **مرحلة الإنحلال الكامل للذات** : فقد يصبح تدهور الشخصية مستمر إلى درجة الإنهاك التام بشكل عنيف لا يمكن التحكم فيه، أو الغثيان والغيبوبة المستمرة. إلى أن يستهلك القوة الجسمية وبعدها فناء الذات وموتها. وذلك نتيجة لفشل كل التدابير المتطرفة

(صلاح أحمد مرحاب،60:1989)

### 10.1.2 - مجالات التوافق :

التوافق صفة يوصف بها السلوك السوي، وهي قابلة للتقيم والقياس. وذلك من خلال مواقف الحياة العامة، وتتحدد هذه السلوكات التوافقية أوعكسها في مجالات عدة أهمها: الدراسة، الأسرة، العمل...

#### 10.1.2.أ- التوافق الدراسي :

بالنسبة لـ (Kalzner,1992) التوافق من العوامل التي تؤثر على النجاح في الحياة، بما في ذلك النجاح المدرسي. ففي المجال المدرسي يستعمل للإشارة إلى تلاؤم الطالب مع ما تتطلبه المؤسسة التربوية من استعداد لتقبل الاتجاهات والقيم والمعارف التي تعمل على تطويرها لدى الطلاب. (أحمد بن دانية،محمد محمود الشيخ،203:1998).

فالتوافق المدرسي يعني من جهة تلاؤم الفرد مع المحيط المدرسي الجديد عن طريق الاندماج مع جماعة الصف، والتعلم المدرسي. ومن جهة أخرى بتبني سلوكات تقوم على احترام قواعد وتنظيم المحيط. (Renald Legendre,1993:20).

وتتضمن عملية التوافق المدرسي نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها. والتواؤم بين المعلم والطالب، بما يهيئ لهذا الأخير– الطالب ظروفا أفضل للنمو السوي: معرفيا، انفعاليا واجتماعيا. (أحمد عبد الخالق،61:1993).

ويقابل التوافق المدرسي سوء التوافق المدرسي وهوتعبير موضوعي عن اضطراب العلاقة بين الشخصية والمحيط المدرسي. (Toraille.C et all,1982:93)

#### 10.1.2.ب- التوافق المهني :

ويشير إلى الانسجام بين العامل وعمله (أي مكان هذا العمل) ويتحقق ذلك بعدة طرق أهمها : حسن اختيار المهنة الملائمة، والتدرب على أدائها بشكل جيد، وتقبلها بقبول حسن، ورضا الفرد عنها، والاقتناع بها، ومحاولة الابتكار فيها، مع علاقات إنسانية راضية مرضية مع الزملاء والرؤساء. (أحمد محمد عبد الخالق، 61:1993).

يقابل التوافق المهني، سوء التوافق المهني الذي يحدث نتيجة إخفاق الفرد في عمله. إما لعدم تناسبه مع عمله، أولأنه يجد عسرا في صلاته الاجتماعية بزملائه ورؤسائه في العمل.

#### 10.1.2.ج - التوافق الأسري :

ويقصد بالتوافق الأسري أن تسود المحبة بين أفراد الأسرة. وذلك عن طريق الاتفاق السائد بين الزوجين. والأسرة المتوافقة على العموم هي التي تسود فيها علاقات الحب، والاحترام، والتعاون. وهذه العلاقات تكون على ثلاث محاور: بين الزوجين، بين كل منهما والأبناء، وبين الأبناء بعضهم لبعض. (أحمد عبد الخالق، 62:1993).

لقد أثبتت عدة دراسات عيادية أن الأسرة المضطربة تنتج أطفال مضطربين أيضا، فتوافق الأبناء إذن من توافق الأسرة والعكس صحيح. ومن ثمة يظهر أن عملية التوافق تؤثر وتتأثر بعوامل عدة وأهم هذه العوامل الأسرة والمدرسة. ويظهر تأثير الأسرة على عملية التوافق سواء النفسي والاجتماعي.

### 11.1.2- الأسرة والتوافق النفسي :

إذا كان أساس التوافق النفسي النمو والنضج الانفعالي فإن هذا الأخير- أي النضج الانفعالي يتأثر بمدى إشباع الفرد لحاجاته النفسية الأساسية أثناء مراحل حياته الأولى خاصة في الطفولة. وتتأثر شخصيته تأثرا بالغا بما يصيب هذه الحاجات أو بعضها من إهمال وحرمان. كما تتأثر بالأسلوب والطريقة التي تواجه بها هذه الحاجات ومن أهمها حاجة الطفل إلى التجاوب العاطفي في دائرة الأسرة، وتشبع هذه الحاجة في بادئ الأمر عن طريق الأم منذ اللحظات الأولى لولادة الطفل. (سهير أحمد كامل، 1998:53).

وقد أجمع علماء النفس على أهمية هذه العاطفة المتبادلة بين الطفل وأمه. وفيما بعد مع الوالد ومع الأخوة كذلك. وتأثيرها في شخصية الطفل مستقبلا.

فعملية التنشئة والتربية الخاطئة داخل الأسرة لها آثار سلبية على صحة الطفل النفسية. كما أن ظروف الرفض أو نقص الرعاية والحماية والحب يؤدي إلى عدم الشعور بالأمن. والشعور بالوحدة، ومحاولة جذب انتباه الآخرين، والسلبية والخضوع والخجل، والعصبية. أو الشعور العدائي، والتمرد وعدم القدرة على تبادل العواطف، وسوء التوافق والخوف من المستقبل.

(سهير أحمد كامل، 1998:55).

وقد كتبت عالمة التربية والصحة النفسية "باروس" (BAROSSE) تقول : "..حين يصل الطفل إلى هذا العالم يجد جوا خلقه هذان الشخصان اللذان يعتبران آباء له وليس من شك أن الوالدان يفشلان في خلق السعادة لابد أن يختلف كل واحد منهما في منح الآخر السند والقوة والثبات فعلاقة الوالدين أحدهما بالآخر هي أساس الجو العاطفي، الذي ينشأ فيه الطفل ويجد فيه توافقاته الأولى مع الحياة. (سهير أحمد كامل، 1998:57).

### 12.1.2- الأسرة والتوافق الاجتماعي :

أكد العديد من الباحثين أن النمو الاجتماعي ابتداء من مرحلة الرضاعة يتأثر بالجو الأسري العام. والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها. ويحتاج الطفل إلى النمو الاجتماعي في جو أسري دافئ، وهادئ، ومستقر. وإلى مساندة والديه أيضا إلى الشعور بالتقبل في إطار الأسرة، وعلى العكس فإن شعور الطفل بالرفض يؤدي إلى سلوك غير مقبول وأعراض واضطرابات أخرى وإلى سوء توافقه الاجتماعي.

(حامد عبد السلام زهران،1974:31).

فالسمات الأساسية للسلوك الاجتماعي للفرد ترجع إلى المرحلة الأولى من حياته، وإلى علاقته بأفراد أسرته واتجاهات هؤلاء الأفراد، وأنماط سلوكهم. فسلوك الأفراد المحيطين بالطفل وتفاعلهم معه هوالذي يحدد اتجاهات تكوين ذات الطفل، ويصبغ شخصيته ويشكلها.

(مصطفى خليل الشرقاوي،1984:33).

كما يستمد الفرد ثقته بالعالم والمحيطين به من ثقته بأمه وهذا خلال مرحلة الرضاعة. ترى (REBELL.M) أن تناول الرضيع وتدليله، وهزه، يمده بقدر كبير من المتعة، ويسهم في إيجاد تعلق إيجابي بينه وبين أمه، فالأم مصدر متعة، ولها قيمة أساسية، فهي مصدر الغذاء، والاتصال اللمسي، والتخفيف من الألم والدفء

وهذه الاتجاهات كلها إما أن تكون إيجابية أوسلبية، وقد يقوم الطفل فيما بعد بتعميم هذه الاتجاهـــات فـــي اســـتجابته الاجتماعية.

(حامد عبد السلام زهران،1974:30).

إن للأسرة دور كبير وبالغ الأهمية في إعداد شخصية الفرد وفي توافقه سواء النفسي، أوالاجتمــاعي، فهي قد تزوده بالنضج والنموالىلازم الذي يمنحه القوة لتجنب ومواجهة الصراعات والقلق وضغوطات الحياة، كما قـــد تتركه هش الشخصية بحيث يكون عرضة لمواقف الإحباط والفشل في الحياة، فالنموالنفسي والاجتماعي يرتبط ويتـــأثر كثيرا بنوع العلاقة والتفاعل الذي يجمع بين الوالدين بالدرجة الأولى. والعلاقات مع أعضاء الأسرة بكامنها بالدرجـــة الثانية، فكلما كانت المحبة، والتفاهم، والاحترام، تسود الأسرة، كلما كان ذلك مساعدا على النموالسليم ومن ثـــم علـــى التوافق السليم مع الذات ومع الغير.

**13.1.2- المدرسة والصحة النفسية :**

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية التي لها أكبر الأثر على الطلاب. من حيث أن الطالب يقضي أكـــبر وقت من حياته بالمدرسة ينتقل عبر المراحل التعليمية المختلفة، كما أن المدرسة هي البيئة الوحيدة التي تزود الطـــالب بكل ما يحتاجه لمواجهة الحياة من الناحية العلمية، العملية، والتربوية. وهذا يعني أن للمدرســـة تـــأثير كبـــير علـــى شخصية الطالب وصحته النفسية.

وقد يكون هذا الأثر موجبا وتكون المدرسة بذلك قد أدت دورها على أحسن وجه. كما قد يكون تـــأثيرا سالبا، وهذا يعني أن المدرسة انحرفت عن هذه الأهداف المنوطة بها وتسببت ربما في سوء توافق الطالب.
ويتوقف التأثير موجبا كان أم سالبا حسب محمد السيد هابط (1990) على عدد من العوامل حددها فيمايلي:

أ. **الجوالمدرسي العام والنظام المدرسي :**

يقصد بالجوالمدرسي. الإطار الذي ينموفيه الطلاب داخل المدرسة ويختلف هذا الجومن مدرســـة إلـــى أخرى فهناك:

أ.1 - **الجوالمدرسي الذي تسوده الحرية والديمقراطية :** حيث يستطيع التلاميذ في جومدرســـي ديمقراطـــي التعبير عن أنفسهم، بطرح أفكارهم، وآرائهم دون تردد ولا خوف. مما يسمح بإشباع حاجاتهم وحل مشكلهم. وهومـــا يساعد على نموهم السليم، وعلى توافقهم الحسن.

كما يسمح الجوالديمقراطي للتلاميذ باستثمار قدراتهم إلى أقصى حد ممكن. مما يساعدهم على معرفـــة نواحي الضعف والقوة في أنفسهم.

أ.2 **الجو المدرسي الذي تسوده السلطة/التسلطي :** وهو عكس الجو الديمقراطي. يعتبر الطالب مســـتقبلا فقط للمعلومات.. ومثل هذا الجوغالبا ما يؤثر سلبا على الطالب وعلى صحته النفسية وتوافقه.

ويقصد بالجو المدرسي أيضا، العلاقات بين الزملاء وبين الإدارة والتلاميذ. وبين الطلاب والأســـاتذة، فالعلاقات الإيجابية تؤدي طبعا إلى حسن توافق هؤلاء والعكس صحيح.

**ب. طرق التدريس :**

هناك قواعد عامة لطرق التدريس تتمثل في:

- أن يكون للدرس هدف أوأهداف واضحة.
- أن يثير الدرس ميول الطلاب وذلك بربط المادة الدراسية بحاجات ورغبات التلاميذ وفضولهم العلمي.
- أن يكون المدرس على استعداد تام لكافة تساؤلات الطلاب واستفساراتهم حتى يؤتـــي الـــدرس ثمراتـــه، وتشبع حاجات الطلاب للفهم والمعرفة.
- أن يراعي المدرس الفروق الفردية بين طلابه خلال القيام بعملية التدريس.

**ج ــ المدرس :**

تتأثر صحة الطلاب النفسية بصحة مدرسيهم، فالمدرس نموذج يتأثر به الطلاب تأثرا كبيرا. وقـــد يتقمـــص بعض الطلاب شخصية مدرسيهم، فإذا كان المدرس مستقرا نفسيا وذوشخصية سوية.كان نموذجا إيجابيا لطلابـــه. لأن هؤلاء الطلاب سيمتصون قيمه واتجاهاته وأساليب تفكيره. وهذا له أثر طيب على صحتهم النفسية. بينمـــا المـــدرس القلق المتشائم (العصابي) فإنه عادة ما ينقل المشاعر النفسية السيئة إلى طلابه مما يؤثر سلبا علـــى توافقـــهم وعلـــى صحتهم النفسية.

**د ــ المنهج الدراسي :**

ليس المنهج الدراسي مجرد المقررات الدراسية فقط إنما هومجموع الخبرات وأوجه النشـــاط التـــي يوفرهـــا المدرس لطلابه داخل المدرسة، وخارجها حتى يحقق لهم أقصى درجة من النمو، وتحقـــق للمجتمـــع أقصـــى فـــائدة مستطاعة.

**هـــ ــ اتصال المدرسة بالمجتمع الخارجي :**

اتصال المدرسة بالمجتمع الخارجي عن طريق النشاط الذي توفره المدرسة لطلابها، ويتم الاتصال بالفضـــاء الخارجي عن طريق الرحلات. وهوما يكسب الطلاب الخبرات المفيدة والمدعمة لصحتهم النفسية.

وتتجلى أهمية النشاط المدرسي خارج الفصل في النقاط التالية:

- هومجال للتعبير عن الميول، وإشباع الحاجات بطريقة سوية خارج الفصل الدراسي.
- تعليم الطلاب خلال النشاط الدراسي خارج الفصل أشياء ضرورية لنموهم السليم.
- يعتبر النشاط المدرسي فرصة للكشف عن مواهب وميول الطلاب، مما يسمح بتوجيـــه هـــذه المواهـــب التوجيه السليم
- يثير النشاط المدرسي الطلاب للتعلم ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية.

(السيد الهابط،1990: 172ــ 179).

تستعمل المدرسة أساليب عديدة، ومختلفة لدعم القيم الاجتماعية عن طريـــق المنـــاهج، والنشـــاطات المدرسية وطرق التدريس وذلك لإكساب التلميذ من السلوكات المرغوبة والمعايير والقيم ما يساهم في نموشـــخصيته نموا سليما وبتقديم نماذج سوية - المعلم - ليتقمصها التلميذ. بحيث تسمح كل هذه الظروف بتحقيق نموسليم وصحـــة نفسية واجتماعية وتوافق مدرسي إيجابي للتلميذ.

**14.1.2- علاقة التوافق ببعض المتغيرات**

سوف يتم التعرض فيما يلي إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوع التوافق في علاقتـــه ببعـــض المتغيرات التي تشكل عوامل مؤثرة على عملية التوافق من حيث أن العلاقة بين هذه المتغـــيرات والتوافـــق النفســـي والاجتماعي تحدد وجهة الفرد ناحية قطب التوافق أو ناحية القطب المقابل وهو عدم التوافق.

**14.1.2.أ- علاقة التوافق بمفهوم الذات:**

**- دراسة جابر عبد الحميد جابر(1969):**

قام الباحث بدراسة العلاقة بين تقبل الذات والتوافق النفسي. على عينة قوامها(90) طالبا مـــن طلبـــة الجامعات. وتبين من النتائج التي توصل إليها جابر أن هناك علاقة موجبة بين تقبل الذات والتوافق النفسي، أي أنـــه كلما زاد تقبل الفرد لذاته، زاد توافقه النفسي.

(عبد الفتاح دويدار، 1992: 74).

**14.1.2.ب- العلاقة بين التفوق الدراسي والتوافق:**

**- دراسة حسام الدين محمود عزب (1974) :**

حيث قام الباحث بدراسة مقارنة لأثر الإقامة الداخلية على التوافق النفسي للطلاب المتفوقين تحصيليـــا بالمدرسة الثانوية.

وجاءت فروض البحث تشير إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب المتفوقيـــن المقيمين بالأقسام الداخلية (تجمع داخلي) ودرجات المتفوقين بالفصول الملحقة بالمدارس العامة (تجمع خارجي) علـــى اختبارات التوافق لصالح طلبة (التجمع الخارجي).

وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب المدرسة الثانوية عددهم (150) طالبا، بحيث (75) مـــن ثانويـــة نموذجية (تجمع داخلي) يمثلون العينة التجريبية. و(75) طالبا متفوقا من مدرسة ثانوية نموذجيـــة(تجمـــع خـــارجي) ويمثلون العينة الضابطة.

وقد استخدم الباحث الأدوات التالية في البحث:

- اختبار التوافق للطلبة للدكتور: نجاتي عثمان.
- اختبار الذكاء العالي للسيد محمد خيري.
- اختبار المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- اختبار تفهم الموضوع T.A.T.
- اختبارات الحاجات الكافية.
- تاريخ الحالة والمقابلات الشخصية.

وكانت النتائج مؤيدة لفروض الدراسة.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990: 135).

**- دراسة أديب محمد علي الخ"دي (1972):**

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدارس الإعدادية العراقية.

وبلغ قوام العينة(1000) من تلاميذ الصفين الثاني والثالث إعدادي ببغداد، واستخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار القدرة العقلية العامة للدكتور:سلامة.
- اختبار الشخصية للمرحلتين الإعدادية والثانوية للدكتور: عطية هنا.
- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من إعداد الباحث.

وأثبتت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفوق العقلي والتوافق الشخصي والاجتماعي، وهذا عكس ما افترضه الباحث.

(مدحت عبد الحميد، 1990: 133).

**14.1.2.ج- علاقة التوافق بمستوى الطموح :**

هدفت دراسة محمود الزيادي البحث عن:

- التوافق لدى الطلاب بالجامعة دراسة تجريبية باستخدام القياس الكمي الدقيق.
- وضع اختبار موضوعي للتوافق الدراسي لطلبة الجامعات.
- دراسة العلاقة بين التوافق الدراسي وبين بعض سمات الشخصية ومنها مستوى الطموح.

وكانت الأدوات المستخدمة في البحث هي:

- اختبار التوافق الدراسي.

مجموعة اختبارات تقيس سمات الشخصية الباثولوجية "المرضية" وغير الباثولوجية.

وجاءت نتائج البحث كالتالي:

1.أن هناك عوامل اجتماعية وعوامل غير اجتماعية تؤثر في التوافق الدراسي للطلاب.

- العامل الاجتماعي: التفوق الدراسي العلاقة بالزملاء - العلاقة بالأساتذة- النشاط الاجتماعي.
- العامل غير الاجتماعي :طريقة الاستذكار- تنظيم الوقت الاتجاه نحو المواد الدراسية.

2.عدم وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية في معظم الاختبارات.باستثناء اختبار مستوى الطموح. إذ تبين أن مستوى الطموح لدى الإناث منخفض عن مستوى الطموح لدى الذكور. والفرق دال إحصائيا دلالة جوهرية.

3ـ ارتباط التوافق الدراسي بمستوى الطموح. وبمقياس " ك " (ضبط النفس) ارتباطا سلبيا بالسمات الباثولوجية كالاضطرابات السيكوسوماتية.

(صلاح أحمد مرحب،1989: 112).

- دراسة **Mac Clindon, 1977**:

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة التحصيل الدراسي بالتوافق الاجتماعي لمجموعتين من الطلاب المدارس الثانوية والجامعات بولاية تكساس الأمريكية.

تكونت عينة البحث من 86 طالب اختيروا من 05 مدارس بالولاية حيث أخذ متوسط العينة الكلية.

الأدوات المستخدمة في البحث هي :

استبيان التوافق الاجتماعي.

مقياس"IE" للتحصيل.

وكانت نتيجة البحث كالتالي:

ـ لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين في التوافق الاجتماعي.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين في التحصيل الدراسي.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين في النظرة إلى التوافق الاجتماعي.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة في التحصيل بالنسبة للمجموعتين.

ـ لا توجد فروق بين المجموعتين في أسلوب ضبط النفس والتحكم الذاتي.

بما أن كلا من النظرة إلى الحياة والتوقعات المستقبلية أبعاد لمستوى الطموح في علاقتها بالتوافق الاجتماعي. مما جعل الباحث يضع هذه الدراسة ضمن الدراسات التي تدرس العلاقة بين التوافق ومستوى الطموح.

(صلاح أحمد مرحاب، 1989: 111).

**-دراسة صلاح أحمد مرحاب (1989):**

هدفت دراسة أحمد مرحاب التوصل إلى :

ـ تحديد نوع العلاقة بين التوافق النفسي وأبعاده المختلفة وبين مستوى الطموح لدى المراهقين المغاربة من الجنسين.

ـ تحديد الفروق بين الجنسين من ذوي مستوى الطموح المرتفع وذوي مستوى الطموح المنخفض وأبعاده المختلفة لدى المراهقين المغاربة من الجنسين.

ـ إعداد وتقنين اختبار التوافق "هيومبل" واستبيان مستوى الطموح للدكتورة كاميليا عبد الفتاح. بإجراء الصدق والثبات عليهما للتأكد من صلاحيتهم في المجتمع المغربي.

وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ التعليم الثانوي تراوحت أعمارهم بين14ـ 21 سنة، وهوما يقابل مرحلة المراهقة من بدايتها إلى نهايتها. وكان عدد العينة 432 طالب وطالبة.

أما الأدوات المستعملة في البحث فهي:

- اختبار التوافق "هيومبل".
- استبيان مستوى الطموح للدكتورة كاميليا عبد الفتاح.

وقد جاءت نتائج البحث كالتالي:

- وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي ومستوى الطموح وذلك عند العينة الكلية لدى الإناث وكذلك الذكور.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق المنزلي، والتوافق الصحي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق الانفعالي، وبين مستوى الطموح لدى المراهقين والمراهقات بالمغرب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي مستوى الطموح العالي وبين مستوى الطموح المنخفض من الجنسين من حيث أبعاد التوافق المختلفة، التوافق المنزلي، التوافق الصحي، التوافق الاجتماعي، والتوافق الانفعالي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور- إناث) في مستوى الطموح من حيث مستويات التوافق النفسي وباقي أبعاده المختلفة لدى المراهقين والمراهقات لصالح الذكور.

( صلاح احمد مرحاب،1989،222)

# القسم الثاني

## 2.2- القدرة الابتكارية وتنميتها بالمدرسة

### مدخل:

إن مسألة الاهتمام بالمبتكرين والمتفوقين أو ذو المواهب الخاصة أصبح موضوعا للبحث والدراسة منذ الخمسينات، وهذا نتيجة التنافس المتزايد بين المعسكرين الشرقي والغربي لغزو الفضاء حيث نشأ هذا الاهتمام بعد شعور الولايات المتحدة الأمريكية بالتهديد من تطور الاتحاد السوفياتي الكبير، وعلى هذا الأساس اتجهت التربية بأمريكا إلى الاهتمام بالابتكار كعنصر هام للتفوق، إذ طرح جيلفورد مسألة الاهتمام بالمتفوقين عقليا باعتبار التحدي الذي تواجهه الولايات المتحدة الأمريكية لا يمكن التصدي له إلا برعاية ذوي المواهب الخاصة واستثمار هذه الطاقات البشرية الهامة.

وقد أدى نداء جيلفورد (Guilford 1956) للمربين الأمريكيين أدى إلى ثورة حقيقية في مجال التفوق العقلي إذ نهضت الجامعات، ومراكز البحث وكل المشتغلين في مجال علم النفس والتربية لدراسة هذه الظاهرة وتفسيرها وطرق الكشف عن المتفوقين والمبتكرين، وإجراء التجارب لتطوير أساليب التربية المناسبة لهم. *(خالد الطحان، 1989- 1990)*

وعلى هذا الأساس أصبح موضوع الابتكار -أهم العناصر في التفوق العقلي- أصبح حقلا خصبا للدراسة والتجريب فتعددت الكتابات والتناولات للموضوع من عدة زوايا حيث توزعت الاهتمامات بين دراسة:مفهوم الابتكار، العملية الابتكارية، الإنتاج الابتكاري، وعلاقة الابتكار بذكاء.

وكل هذه التناولات شكلت مواضيع هامة لدراسات عديدة أثرت التراث المكتوب في مجال الابتكار وأدبيات علم النفس المعاصر.

#### 1.2.2- مفهوم الابتكار/الابداع :

تستخدم عدة مصطلحات مرادفة لمفهوم الابتكار مثل:

الإبداع، الاكتشاف، الأصالة، الإلهام، الموهبة وغيرها ولا يوجد اتفاق على استعمال مصطلح من المصطلحات بين الباحثين ويرجع ذلك لاختلاف التوجهات النظرية والاتجاهات المهتمة بموضوع الابتكار حيث أفرز هذا الاختلاف في وجهات النظر، تعدد أبعاد الابتكار إذ ينظر (Guilford 1926 ) و(Torrance 1962) للابتكار

على أساس أنه عملية عقلية، بينما (اهتم Mead 1959) و(Rogers 1959) بالإنتاج الإبداعي، في حين اهتـم (1961 Androws) بالإبداع على أنه أسلوب للحياة في حين بحث (Barron1961) في الشخصية المبدع.

**1.2.2. أ- مصطلح الابتكار كما ورد في بعض القواميس:**

**- الإبتكار كما ورد في قاموس علم النفس 1992 :**

الابتكار هو إمكانية الخلق التي توجد في حالة كامنة لدى كل فرد، وفي كل سن، وهي مستقلة عن المحيط الاجتماعي الثقافي، وهذا الاستعداد الطبيعي يتطلب شروطا محفزة لكي يظهر في شكل تعبير ابتكاري.
(SILLAMY,*N, 1992)*

**- الابتكار كما ورد في قاموس التربية 1993 :**

الابتكار هو الاستعداد الذي يظهره الفرد عندما يخرج عن الطريقة المعتادة للتفكير
(LEGENDRE,*R, 1993:277)*

**- الابتكار كما ورد في قاموس علم النفس 1994 :**

الابتكارية هي القدرة على إنتاج أعمال جديد، واستعمال سلوكات، وإيجاد حلول جديدة لمشكلة ما.
(BLOCH,*H 1994:181)*

**- الابتكار كما ورد بقاموس مصطلحات التعليم، والتكوين في علم النفس المعرفي 1997 :**

الابتكار هو قدرة الفرد على تخيل سريع لمختلف الحلول الأصيلة، عندما يواجه مشكلة أو وضعية ما .
(RAYNOL,RIEUNIER *1997:94)*

**1.2.2.ب - تعريف الابتكار كما ورد عند عدد من الباحثين:**

سيتم تناول عدد من التعريفات كما جاءت عند عدد من الباحثين وهذا حسب تسلسلها الزمني، بدءا من تعريف (SIMPSON 1922) و(STEIN, 1955) وتعريف (GUILFORD, 1962) و(ROGERS, 1959) وعند (MEAD ,1959) و(MAC KINNON ,1960) ولدى (ELLIS BERSSE, 1960) و(RHODES, 1961) وتعريف (TORRANCE, 1962) و(NEWELL et ALL, 1962) و(GOLAN, 1964) و(PARNES,1962) وعند (WILLIAMS, 1968) و(ANDERSON, 1968) وكذلك (BARRON, 1969) وتعريف (Mc KELLER, 1971).

ويتم تناول تعريف (عبد السلام عبد الغفار، 1973)، و(السيد خير الله، 1973) وتعريف (BARTLEIT,1975) و (WHIGHT, 1978)، و(لندال دافيدوف، 1983)، (DAVIS, 1989) و(حنين أسماء ابراهيم 1997).

يرى (SIMPSON, (1922 أن الابتكار "عبارة عن المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد في التفكير"
*(فاروق السيد عثمان، 1998: 72)*

بينما يعرف (STEIN, 1955) الابتكار على أنه العملية التي ينتج عنها عمل جديد مقبول ذو فائدة لدى مجموعة من الناس. (Beaudot, a, *1976:16)*

ويلاحظ أن Stein يؤكد على الإنتاج الابتكاري، والعمليات العقلية، والأداء السلوكي في تعريفه للابتكار.

أما (Guilford, 1959) فيقول : أن الابتكارية تتطلب ما أطلق عليه مصطلح التفكير التباعدي Convergent thinking أي النشاط العقلي الابتكاري والأصيل ، الذي ينحرف عن الأنماط المعتادة والمألوفة، والذي يؤدي إلى أكثر من حل واحد مقبول للمشكلة، فهو تفكير في نسق مفتوح. *(خالد الطحان، 1986، 22)*

أما (Rogers, 1959) فيركز على جانب التفاعل بين البيئة و الفرد في عملية الابتكار، حيث يعتبر أن العملية الابتكارية هي ما ينشأ عنها ، أو ينتج عنها ناتج جديد، نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد في التفاعل وما يوجد في بيئته ويواجهه.

*(أحمد حامد منصور، 36: 1986)*

في حين يعتبر (Mead, 1959) الابتكار بأنه عملية نشاط يقوم بها الفرد، ينتج عنها اختراع شيء جديد، والجدة هنا منسوبة إلى الفرد وليست منسوبة إلى ما يوجد في المجال الذي يحدث فيه الابتكار. *(حامد منصور أحمد، 37: 1986)*

ومن الذين اعتبروا الابتكار عملية (Mac Kinnon, 1960) هذا الأخير يقول بأن الابتكار عملية تمتد عبر الزمن وتتميز بالأصالة، وبالقابلية للتحقيق.

*(إبراهيم عصمت مطاوع، 220: 1997)*

وتؤكد (Ellis, BERSSE, 1960) على جانب الجدة و الأصالة في تعريفها للابتكار حيث تقول أنه قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه وتحقيقه.

*(فاروق السيد عثمان، 1998: 72)*

و من بين من تناول الابتكار كعملية عقلية (Torrance, 1962) الذي يحدد بأن الابتكار هو عملية إدراك للعناصر الناقصة، وتكوين أفكار، ووضع الفروض حولها، ثم اختيار وربط النتائج وإجراء ما يتطلبه الموقف من تعديلات وإعادة اختبار الفروض *(حسن شحاتة، 175: 1995)*

كما وضع (Newell et all, 1962) تعريفا شاملا للابتكار من حيث يعتبر أن التفكير الابتكاري هو التفكير الذي يتم بعدم التقليدية، وتتسم نواتجه بالجدة والقيمة لدى كل من الشخص المفكر و الثقافة التي ينتسب إليها، وتدفع المفكر إليه دافعية قوية ومتميزة عالمية، وتتضمن المهام التي يقوم بها الفرد، وأثناءه يسعى لصياغة واضحة لمشكلة غامضة وغير محددة في البداية.

*(آمال صادق، فؤاد أبو حطب، 634: 1996).*

بينما يمكن النظر إلى الابتكار حسب (Golan, 1964) على أنه سمة من السمات الموزعة بشكل طبيعي بين البشر، ويظهر في شكل قدرة عقلية، وكعملية نفسية، وكأسلوب للحياة، ويمكن ملاحظته لدى جميع الأطفال ولدى قلة من الكبار، ويؤدي بالشخص إلى التفوق والابتكار في الأداء، وفي مجالات العلوم، والفنون، واستحداث الأفكار المبتكرة.

*(رمضان القذافي، 1997: 138)*

في حين يظهر الابتكار عند(Parnes. 1967) على أنه وظيفة ذات ثلاث أبعاد هي : المعرفة، التخيل، والتقويم. ويرى أن هذه العمليات تنطوي على ايجاد حقيقة ما، وإيجاد مشكلة والتوصل إلى فكرة، وإيجاد الحلول للمشكلات المطروحة على أن تحظى النتائج والحلول المتواصل إليها بالقبول. *(يوسف قطامي، 1992: 80)*

ولا تكمن أهمية الابتكار عند (Anderson. 1968) في كونه عملية إنتاج تشهد كل لحظة من لحظاتها ولادة اختراع قيم، إنما تكمن في كونه عملية مهمة للحياة بحد ذاتها.

*(يوسف قطامي، 1992: 80)*

أما (Barron, f. 1969) فيعتبر الابتكار بأنه طاقة يتم توظيفها للعمل بطريقة بنائية.

وقد علق (شاكر عبد الحميد) على تعريف (Barron) قائلا:بأنه غير كاف باعتبار أن النشاطات الإنسانية هي طاقات يتم توظيفها للعمل بطريقة بنائية.ومع ذلك فهي ليست نشاطات ابتكارية.فالجانب المميز للابتكار أنه استجابة جديدة أو على الأقل غير شائعة.هذه الاستجابة تكون توافقية وتخدم عمليات التكيف الداخلي (فيما بين الفرد ونفسه) والتكيف الخارجي (فيما بين الفرد والبيئة الاجتماعية). *(شاكر عبد الحميد، 1995: 13)*

والابتكار بالنسبة لعبد السلام عبد الغفار (1973) نوع من التفكير ينطلق فيه الفرد عبر ما اصطلحت وتعارفت عليه الجماعة التي يعيش فيها إلى مجالات وأفكار جديدة منتجا إنتاجا جديدا بالنسبة إليه وإلى الجماعة أو إليهما معا. *(خالد الطحان، 1986: 22)*

كما يحدد السيد خير الله (1973) التفكير الابتكاري في قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، والتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير. *(السيد خير الله، 1982: 16)*

بينما يصف (BARTLEIT, 1975) الابتكار بأنه التفكير المخاطر، الذي يتميز بالانحراف بعيدا عن الاتجاه الأصلي، بحيث يحطم القالب التقليدي، ويصير معرضا للخبرة، ويسمح لشيء ما بأن يؤدي الى شيء آخر. *(رمضان القذافي. 1996: 16)*

في حين يؤكد (Wright, 1978) بأن الابتكار حالة خاصة من حل المشكلات مع التأكيد على أصالة الحل وقيمته. *(شاكر عبد الحميد، 1995: 15)*

هذا ويضيف لندال دافيدوف ( 1983) بأن الابتكارية قدرة خاصة متميزة لحل المشكل، تمكن الأفراد من انتاج أفكار أصيلة، أو منتجات تتميز بأنها تكيفية(أي تؤدي وظيفة مفيدة) وفي نفس الوقت تامة التكوين. *(لندال دافيدوف، 1983 : 557)*

أما أسماء إبرهيم، 1997 فتعرف الابتكار على أنه قدرة الفرد على إنتاج شيء جديد، من عناصر موجودة بالفعل، وذلك بستخدام مجموعة من الرموز المتعارف عليها بشرط أن يكون هذا الشيء الجديد ذا قيمة بالنسبة للآخرين. *(زينب محمود شقير، 1999: 38)*

من خلال استعراض مختلف التعريفات للابتكار يتضح الاتفاق والاختلاف بين الباحثين في آن واحد، أما الاتفاق فيظهر في تأكيد أغلب التعريفات بأن الابتكار يشترط : الجدة، القيمة، الأصالة، والفائدة بالنسبة للفرد والمجتمع.أما الاختلاف فيظهر من خلال تركيز كل تعريف على زاوية محدد فقط.فهناك من يعتبر الابتكار عملية عقلية: Guilford, Torrauce, Taylor.

وهناك من يركز على الإنتاج الإبداعي في حد ذاته: بينما يذهب بعض الباحثين إلى تفسير الإبداع على أنه أسلوب للحياة: Anderson، Davis.

وقد أدى هذا التعدد والتباين في تعريف الابتكار إلى عدة نتائج:

**أولها:** محاولة التوفيق بينها بوضع مستويات الابتكارية كما تصورها العالم النفساني (Taylor, 1965) وهي 4 مستويات :

**1. الإبداعية التعبيرية Expressive creativity :**

وتعبر عن التعبير الحر المستقل الذي لا يكون للمهارة أو الأصالة فيه أهمية مثل:رسوم الأطفال.

**2. الابتكارية الإنتاجية Productive creativity :**

وتعبر عن المنتجات الفنية والعملية التي تتميز بمحاولة ضبط الميل إلى اللعب الحر، وبمحاولة وضع أساليب تؤدي إلى الوصول إلى منتجات كاملة.

**3. الابتكارية الإختراعية Inventive creativity :**

يمثلها المخترعون والمكتشفون الذين تظهر عبقريتهم باستخدام المواد، والأساليب والطرق المختلفة.

**4. الابتكارية التجديدية Innovatrice creativity :**

وهي تظهر عن التطوير والتحسين الذي يتضمن استخدام المهارات الفردية، والتصورية

**5. الابتكارية الانبثاقية Emergentive creativity:**

وتعبر عن ظهور مبدأ جديد، أو قانون جديد، أو مسلمة جديدة، تزدهر حولها مدرسة فكرية جديدة. *(فاروق السيد عثمان، 1998: 73-74)*

**ثانيا :** وضع تصنيف شامل لتلك التعريفات مع ربطها بالمناحي الفكرية لواضعيها كتصنيف (Khatena, 1969) ويحتوي:

2.1.أ. الابتكارية كخاصية معرفية، أي كأحد مكونات العقل.

2.2.ب. الابتكارية كظروف بيئية، وسمات للشخصية ترتبط بأساليب التنشئة الاجتماعية، وتتضمن هذه الفئة سمات الشخصية الابتكارية من حيث علاقتها بظروف البيئة وعوامل التنشئة.

2.3.ج. الابتكارية كأعلى درجة من درجات الصحة النفسية ويمثل هذا الاتجاه ماسلو Maslow الذي يؤكد على أهمية تحقيق الذات، فمن يحقق ذاته يكون مبتكرا.

2.4.د. الابتكارية الفرويدية أي الابتكار كإعلاء للدوافع والرغبات غير المقبولة اجتماعيا، كتعويض عن تصور، أو كتعبير عن اللاشعور الجماعي.

2.5.هـ. الابتكارية كنتاج لقوى نفسية خارقة مثل الربط بين الابتكارية والتنويم المغناطيسي وبينهما وبين الإدراك المتجاوز للحس(Extrasensory perception)

*(إبراهيم عصمت مطاوع، 1997: 221)*

**ثالثا** : ويرجع تباين وتعدد مفاهيم الابتكار أيضا إلى تعدد وسائل قياسه، أو الوسائل المستخدمة للتعرف على الأفراد المبتكرين، فمنها مقاييس لسمات الشخصية مثل قائمة السمات للتلميذ المبتكر لـ(Torrance, 1965) واختبار What kind of person are you منها مقايس الإنتاج الابتكاري، والتي تتدرج من استجابة المفحوص لبعض وحدات في الاختبارات ويمثلها اختبار (Guilford) و (Torrance) للتفكير الابتكاري.*(تيسير صبحي، يوسف قطامي ، 1992: 81)*

وقد لخص (Rodes.1961) هذه التعريفات في أربعة أنواع سماها بـ Fowers "p" of creativity والتي يعني بها: (Person) الشخص، (Processus) العملية، (Press) الضغط و Product) الإنتاج الإبداعي.

ومن جهة أخرى حدد (Guilford, 1961) مكونات الابتكار المتمثلة في الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات:

**3.1. الطلاقة:**

ويقصد بها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة، أو موقف مثير، وهناك أنواع متعددة من الطلاقة تتحدد من خلال المحتوى الذي يتعامل معه النشاط العقلي، مثل طلاقة الأشكال، طلاقة الكلمات، والطلاقة التعبيرية

**3.2.المرونة:**ويقصد بالمرونة قدرة الفرد على تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر من خلالها إلى الأشياء والمواقف المتعددة، بحيث يتحرر من القصور الذاتي العقلي، ويتحرك بين الفئات المختلفة الأفكار دون الانحصار في فئة واحدة منها.

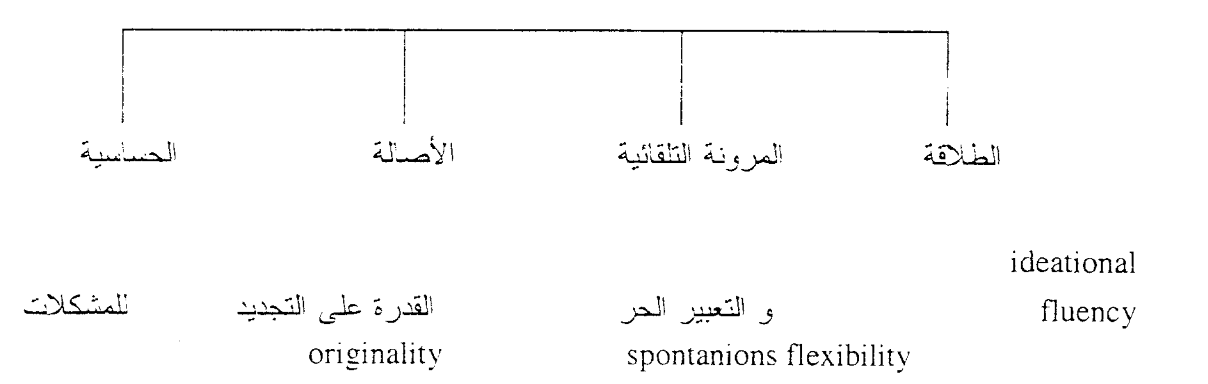
وتختلف المرونة عن الطلاقة، في أن هذه الأخيرة تتحدد تماما بعدد الاستجابات أو سرعة صدورها أو كلاهما معا.أما المرونة فإنها تعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابات وتقاس بمقدار تنوع هذه الاستجابات.

**3.3. الأصالة:** تعد الأصالة من أهم عوامل القدرة على التفكير الابتكاري، ولذلك فإن هذا العامل يدخل ضمن معظم تعريفات الابتكار.

**4.3. الحساسية للمشكلات:** وهذا العامل لا يندرج ضمن عوامل التفكير التباعدي، وإنما يندرج ضمن عوامل التقويم في مصفوفة (Guilford) وقد توصل إليه عن طريق اختبارات لمعرفة العيوب، أو نواحي النقص التي توجد في نظم اجتماعية أو أدوات معينة.

*(السيد خير الله، ممدوح الكناني، 1983.223: 222)*

**العوامل المكونة للقدرة الابتكارية:"شكل رقم 4"**




و بينما حدد (Guilford)مكونات القدرة الابتكارية، وضع (Wallas,1962) نموذجا كلاسيكيا من أربع مراحل يمر بها الإنتاج الابتكاري هي:

**1.مرحلة الإعداد (Preparation)** : وتشمل على الملاحظة والإنصات، وتوجيه الأسئلة والقــراءة، وجمــع المعلومات، وإجراء المقارنة، والتحليل وربط الأمور بعضها ببعض عن طريق المعلومات.

**2.مرحلة الحضانة (Incubation)** : وتتم على المستويين الشعوري واللاشعوري، وتتضمن التفكــير فــي الأجزاء، والعلاقات، وإيجاد الأسباب، وغالبا ما تمر فترة على المعلومات بهذه المرحلة قبل الإقدام على استخدامها.

**3.مرحلة الإثارة أو الإشراق (Illumination )**: وهي الحالة التي تحدث بها الومضة، أو الشــرارة التــي تؤدي إلى فكرة الحل. والخروج من المأزق.وهذه الحالة يمكن تحديدها مسبقا، فهي تحدث في وقت ما، في مكان مــا، لدى فرد دون سابق إنذار، وربما تلعب الظروف المكانية، والزمان، والبيئة المحيطة بتحريك هذه الحالة التي وصفــها الكثيرون بلحظة الإلهام.

**5.مرحلة التحقيق (Verification )**:

وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصيلة المفيدة، والمرضية، وحيازة المنتج الابتكاري على الرضى الاجتماعي. *(رمضان محمد القذافي، 1997: 140)*

## 2.2.2- العلاقة بين الابتكار والذكاء :

لقد ساد الاعتقاد لمدة طويلة بأن محك التفوق هو نسبة الذكاء، وأن الابتكار لا يختلف لا في شــكله ولا في طبيعته عن الذكاء.

وهو ما يؤكده قول سبيرمان بأن "الابتكار ليس إلا مظهرا من مظاهر الذكاء العام، وأنه ليــس هنــاك قدرات خاصة بالابتكار. *(رمضان محمد القذافي، 1997: 24)*

غير أن أبحاث (Guilford et all, 1959) جاءت نتائجها مؤكدة لمدى تعقيد العمليات العقلية للإنسان فيرى أن اختبارات الذكاء إنما تقيس قدرا يسيرا فقط من القدرات العقلية، فقليلا ما تقيس تلك الاختبارات شيئا من التفكير المشعب (Divergent thinking) الذي يميز العمليات العقلية الابتكارية. *(حلمي المليجي، 1971: 88)*

ومن هنا يطرح التساؤل :

هل هناك علاقة بين الذكاء والابتكار، وهل يمكن اعتبار الابتكار مظهرا آخر للعمليات العقلية غير الذكاء؟

تباينت نتائج الدراسات التي اهتمت بالبحث عن العلاقة بين الذكاء والابتكار. ولقد درس (Stermberg, 1985) العديد من وجهات النظر حول الابتكار والذكاء. وتوصل إلى نتيجة وهي أن معظم وجهات النظر تتفق مع ما توصل إليه (Guilford, 1959)في أن الابتكار يختلف عن الذكاء وبأن اختبارات الابتكار مستقلة عن اختبارات الذكاء. (Robert. *R*, Mc Grae , *1987:1258)*

كما دلت نتائج أعمال (Taylor, 1962) و (Mac Kinnon, 1962)على أن اختبارات الذكاء التقليدية لا تستطيع التمييز بين الأشخاص المبتكرين وذوي القدرات الابتكارية، ويرجع ذلك إلى أن تلك الاختبارات مشبعة بدرجة كبيرة بأعمال تحتاج إلى المعرفة والذاكرة، والتفكير التقاربي (Convergent thinking). *(حلمي المليجي، عبد المنعم المليجي، 1971: 425)*

وقد اقترح (Torrance,1962) تفسيرا لعلاقة الذكاء و الابتكار وهذا بعد دراسة قام بها بجامعة مينيسوتا الأمريكية، على مجموعة من تلاميذ المدارس الابتدائية لمدة ثلاث سنوات متتالية فوجد باستثناء التلاميذ الذين أبدوا تفوقا عاليا سواء في اختبارات الذكاء بمفردها أو الابتكار بمفرده، فإنه يمكن القول بوجود علاقة ارتباطية واضحة بين الذكاء والإبداع، وبينت النتائج أن الاختلاف يظهر فقط عندما تفوق درجة الذكاء عن 120 نقطة، ومن هنا يتضح أن مستوى معين من الذكاء يصبح شرطا ضروريا وليس كافيا لتطور الابتكار. *(Laurance, R., 1978:59)*

لم تتوقف الدراسات عند هذه النتائج بل تواصلت حيث قام (Wallach et Kogan,1965) بدراسة على عينة من 151 تلميذاخضعوا لمجموعة من اختبارات الذكاء والابتكار، حيث لاحظ الباحثان أن هناك ارتباط بين اختبارات الذكاء فيما بينها حيث قدر معامل الارتباط بـ r = 0.40 بينما للارتباط بين اختبارات الذكاء والابتكار كانت ضعيفة حيث قدر معامل الارتباط بـ0.10 وهو ما جعل الباحثان يؤكدان على وجود استعداد عقلي متمثل في الابتكار مستقل عن الذكاء العام. *(Terrassier . j. c 1999:52)*

كما قام (Alain Beaudot) بفرنسا بدراسة مماثلة على 150 تلميذ، باستخدام مقاييس الذكاء والابتكار حيث توصل إلى أن العلاقة ضئيلة جدا (r = 0.05) ويمكن القول أنها معدومة بين الذكاء والابتكار. *(Terrassier, j .c ,199:53)*

في الأخير يمكن الاستنتاج أن معظم الأبحاث لم تشر إلى وجود علاقة مرتفعة بين مستوى أداء الأفراد على اختبارات الذكاء واختبارات الابتكار، حيث تختفي الفروق عند مستويات الذكاء العالي، وهذا يعني أن الشخص الذكي لا يكون بالضرورة مبتكرا غير أن الفرد المبتكر لابد أن يتميز بحد أدنى من الذكاء.

وعلى هذا الأساس يمكن الاتفاق مع (Gallacher) عندما يقول "عندما ينجلي الضباب، من المؤكد أنك ستجد أن التفكير المشعب"Divergent thinking" عامل عقلي هام له علاقة بالطريقة التي تجعلك أكثر تفتحا لكنه أقل أهمية في النجاح المدرسي بالمدارس التقليدية بالمقارنة بالذاكرة، والتفكير التقاربي "Divergent thinking" المقاس باختبارات الذكاء" *(Terrassier j.c, 1999:54)*

### 3.2.2- أسباب الخلط بين الابتكار والذكاء:

تعود مشكلة الخلط بين والذكاء والإبتكار وعدم التمييز بينهما إلى عدة أسباب يحددها رمضان القذافي في ما يلي:

**أولا** : لقد خضع مفهوم الذكاء لدراسات كثيرة لأجل إيجاد مفهوم محدد ودقيق له، إلا أنها فشلت والدليل على ذلك التعريف القائل "بأن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء"، ويبدو واضحا بأن هذا التعريف ناقص لأنه لا يفسر أبدا مفهوم الذكاء وقد ساهم هذا في قيام العديد من الباحثين بملاحظة أنواع متعددة من السلوك الذي يعتبر من المستحيل نسبتها إلى نوع واحد من الذكاء، وقد اهتم "جون هورن" بهذا الموضوع وتوصل إلى تحديد نوعين أساسيين من الذكاء هما :

1. **الذكاء الطلق (Fluid Intellegence)**: وهو الذكاء المستقل عن الخبرة والتربية( ذكاء نظري)يمكن أن يتدخل في كثير من النشاطات الذهنية.

2. **الذكاء المحدد الشكل (Crystalized Intellegence)**: وشمل هذا النوع من الذكاء حصيلة الخبرات وبالتالي فهو قابل للنمو والزيادة كلما اتسعت دائرة الخبرة، وارتفعت وسائل، وطرق التعليم والتدريب.

**ثانيا**: استخدام مقاييس الذكاء للكشف عن الابتكار: حيث ساد الاعتقاد بين الناس بان لا وجود لاختلاف بين مفهوم الابتكار والذكاء وهو ما جعل عدد كبير من العلماء يستخدم مقاييس يستخدم معايير الذكاء كأداة لدراستهم للابتكار، مما أدى إلى عدم ظهور فروق بين المفهومين. ومما يجدر الإشارة إليه فيما يخص استخدامات اختبارات الذكاء أن :

1. اختبارات الذكاء تقيس القدرة أو الاستعداد للتحصيل فقط، وهو ما يجعلها مرتبطة بمجموعة محدودة من القدرات الفردية ذات العلاقة بالقدرة على التحصيل الدراسي، فهي لا تتعامل مع التفكير التباعدي، ولا مع الإجابات الابتكارية، لذلك يجب استخدام مقاييس مغايرة تختلف في طبيعتها ومحتواها عما تقيسه اختبارات الذكاء للكشف عن القدرات الابتكارية لدى التلاميذ.

2. اختبارات الذكاء تقيس قدرات عقلية معينة مثل:

القدرات اللفظية، العددية، الاستدلال. بينما تهمل في نفس الوقت قياس قدرات ضرورية للابتكار مثل: الأصالة، المرونة، الطلاقة. *(رمضان القدافي، 1996: 28.30)*

### 4.2.2 - علاقة الابتكار بالتحصيل الدراسي :

يتفق العديد من الباحثين على أن المدرسة التقليدية لا تشجع الابتكار، وهذا راجع لاعتمادها على الحفظ واسترجاع المعلومات، وهو ما يميز العمليات العقلية الخاصة بالذكاء أي التفكير التقاربي، والدليل على ذلك أن الاختبارات التحصيلية يبرز من خلالها الأذكياء ويتفوقون لأنها تعتمد على الذاكرة.

ففي سلسلة من الأبحاث التي قام بها (Cyril Bert et Moren.1949) حينما عزلا تأثير الذكاء وجدت ارتباطات جزئية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اختبارات الذكاء واختبارات الذاكرة المختلفة من جهة والعمل المدرسي والامتحانات من جهة أخرى وبالتالي فالتفكير التباعدي لا يلقى اهتماما في اختبارات التحصيل المدرسية بعكس ما تلقاه القدرات التي تحاول اختبارات الذكاء قياسها مثل المعرفة، والذاكرة، والتفكير التقاربي. *(حلمي المليجي، 1971: 426)*

وهذا ما قاد العديد من الباحثين إلى طرح التساؤل، لماذا لم يتوصل الكثير من المبتكرين إلى النجاح في المدرسة.

على هذا الأساس قام عدد من الباحثين بدراسات وأبحاث هدفنا التوصل إلى طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والابتكار.

ومن أبرز الدراسات في هذا المجال دراسة (Getzels et jackson,1961) على عينة من المراهقين من ذوي المستويات العليا في الذكاء والمستويات العليا من القدرات الابتكارية، حيث تم اختيار مجموعتان تجريبيتان أحدهما تمثل ذوي الذكاء المرتفع والأخرى تمثل ذوي الابتكار المرتفع، ودرس الأداء التحصيلي لكلتا المجموعتين، فتوصلا إلى أن درجات المجموعتين كانت مرتفعة.

*(Beaudot, 1980:26)*

وقد أجرى (Torrance, 1962) تجربة مماثلة على ثماني مجموعات من تلاميذ المدرسة الابتدائية لاختبار هذه الفرضية، فتوصل إلى نتائج مماثلة حيث كان مستوى التحصيل عند المبتكرين والأذكياء متشابها في ستة عينات من أصل ثمانية و أشار (Torrance) أنه يفقد 70% من المتفوقين (الابتكار) إذا تم الإعتماد فقط على اختبارات الذكاء للتعرف إلى المتفوقين.

*(خالد الطحان، 1986: 32)*

كما قام (Gropley, 1967) بمحاولة لفحص افتراض (Getzeles et jackson). فقام بدراسة لمقارنة التحصيل الدراسي لدى كل من ذوي المستوى الدراسي المرتفع من حيث الذكاء، وذوي المستوى المرتفع من الابتكار. وقد اختار لهذه الغاية أربع مجموعات، حيث تضم الأولى المتفوقين في الذكاء والابتكار، الثانية تضم ذوي القدرة على الذكاء فقط، والثالثة تضم المبتكرين فقط، والرابعة تضم العاديين من حيث الذكاء والابتكار .

ولدى مقارنة التحصيل الدراسي لدى المجموعات الأربع توصل إلى أن مستوى التحصيل كان الأفضل ما يكون عند أفراد المجموعة الأولى ثم يندرج متوسط درجات التحصيل في الهبوط حتى المجموعة الرابعة. *(خالد الطحان، 1986: 34)*

إذن من خلال عرض مختلف الدراسات يمكن الاستنتاج بأن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي و التفكير الابتكاري ترتفع هذه العلاقة كلما كانت هذه الاختبارات التحصيلية اختبارات مقننة.

**5.2.2- النظريات المفسرة للابداع :**

**5.2.2.أ- نظرية التحليل النفسي:**

كتبت (Anne Roe) تقول "لقد كتبت ملايين الكلمات عن الإبداع لكن القليل منها يعتبر مبصرا حقا، والمرحلة الحاسمة في العملية تأخذ مكانها في 'ما قبل الشعور" أو "اللاشعور" ولذا فإن دراستها صعبة المنال جدا". *( علي ماضي، 1992: 205)*

وأضاف (Freud) إلى رؤية العقل البشري، رؤية أخرى تشرح مكونات النفس البشرية، حيث يرى أن النشاط النفسي عند الفرد موزع بين ثلاث قوى هي: الهو، الأنا، الأنا الأعلى، والصراع دائم بين هذه القوى، وتتجلى محصلة هذا الصراع في سلوك الشخص في أي موقف وذلك من خلال القمع، والكبت، والتبرير، والقلب، والتقهقر، وأخيرا السامي.

*(حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، 200: 55)*

وفسر أيضا كيف أن الناس يستخدمون خيالهم للهروب من قسوة الوجود الفعلي إلى أحلام اليقظة التي تحقق فيها الرغبة. فحسب "Freud" فإن الفرد يهجر بالتدريج الخيال المحقق للرغبة لصالح التفكير العقلاني حيث يقول "Freud": "إن عدم الحصول على الإشباع الغير المتوقع، وتجربة خيبة الأمل المترتبة عليه، هي التي أدت إلى التخلي عن الانغماس في محاولة الإشباع هذه عن طريق الهلوسة، وبدلا من ذلك أظطر الجهاز النفسي إلى اتخاذ قرار بتكوين تصور عن الظروف الواقعية في العالم الخارجي ومحاولة إحداث تغيير حقيقي في هذه الظروف، وبذلك وضع مبدأ جديد للأداء العقلي، ولم يعد ما يقدم للعقل هو السار، بل هو الواقعي، حتى ولو لم يكن سارا.وقد ثبت أن مبدأ تكوين الواقع كان خطوة مهمة. *(مجلة العبقري، 1996 : 39)*

ويضيف(Freud) أن عملية التسامي هي العنصر الهام في تفسير العمليات الإبداعية.فالفرد يبحث عن صرف الطاقة الليبيدية القوية بوسائل يرضى عنها المجتمع، بما أن التسامي العملية التي تساعد الفرد على إعلاء الدافع إلى مستوى أسمى أخلاقيا، اجتماعيا، ونفسيا.وبهذه الطريقة يستفيد الفرد من جهة بخفض التوتر الناجم عن الصراع الداخلي، ومن جهة أخرى يستفيد المجتمع من أعماله. *(علي ماضي، 1992: 206)*

**5.2.2.ب- نظرية الجشطالت:**

ينظر الجشطالتيون إلى مشكلة الإبداع والتفكير المنتج من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع.حيث يصفون حدوث عملية التفكير المنتج كما يلي:

في البداية، يبرز جزء هام من المجال بحيث يصبح هو المركز.ودون أن يبدو منفصلا عن باقي المجال، ونتفسير ذلك يقال أنه عندما يكون جزء من هذا المجال البصري مختلفا في اللون وفي الضلال فإنه يبدو في هذه الحالة كشكل.بينما يبدو ما سواه أرضية.

ويتبع ذلك رؤية المجال وإدراكه بشكل بنائي أعمق مما يؤدي إلى إدخال تعديلات واحداث تغييرات في المعنى الوظيفي.

وعليه تتضمن العمليات السابقة تجميع الموضوعات والمفردات وإعادة تنظيمها، قبل أن يتم في العمليةالأخيرة إعادة بناء المجال من جديد لإعادة التناسق إليه، مما يؤدي بدوره إلى حدوث الاتزان. *(رمضان القذافي، 1996: 74.75)*

ويمكن الإشارة باختصار أن الإبداع حسب الجشطالت يتمثل في القدرة على النظر إلى مكونات المجال، وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة، تم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة لحل للمشكلة.ومن بين رواد هذه النظرية (Max WERTHIMER, 1959).

*(Renald Legendre,1993:279)*

**5.2.2.ج- نظريات السمات:**

وتمثل آراء ووجهات نظر (Guilford) أهم النقاط التي جاءت بها نظرية السمات في مجال الابتكار. إذ يرى (Guilford) أن الذكاء يختلف عن الابتكار، وأن هذا الأخير يعتمد على مجموعة من العمليات التي لا تعود إلى ذكاء الشخص بقدر ما تعود إلى ما لديه من قدرات ابتكارية خاصة وترى نظرية السمات بأن الابتكار سمة من السمات التي تميز الأشخاص بعضهم عن بعض تبعا للفروق الفردية بينهم.

ويتم تعريف السمة وفقا لهذه النظرية على أنها "الطريقة المميزة الدائمة التي يختلف بها شخص عن آخر".كما يمكن وصف عملية الابتكار بأنها تتطلب ما يلي:

1.توفر حساسية مرهفة للتعرف على المشاكل.

2.توفر القدرة على طلاقة التفكير والتي تنقسم بدورها إلى أربعة عوامل وهي:

1/2.**الطلاقة الفردية**: وتعني سرعة الكلام تلقائيا وبدون تردد.

2/2.**الطلاقة الارتباطية**: وتشير إلى عدد الأفكار المترابطة التي يمكن إيجادها أو التعرف عليها.

3/2.**الطلاقة التعبيرية**:وتشير إلى القدرة على التعبير على الأفكار بسهولة ويسر.

4/2.**طلاقة الأفكار**:وتشير إلى إيجاد أكبر عدد من الأفكار بسهولة.

3.مرونة التفكير وتتكون من:

1/3.**المرونة التلقائية**: وتشير إلى الطلاقة العفوية في التعامل مع الكلمات والأعداد.

1/3.**المرونة التوافقية(التكيفية)**:وتبدو في القدرة على التفكير.الأصيل، وإعادة تعريف الأشياء، والأشكال والرموز و العوامل اللغوية. *(رمضان القذافي، 2000: 92.93)*

### 5.2.2.د- نظرية التحليل النفسي الحديث:

من رواد هذه النظرية (Kubie.L.S, 1962) الذي يرى بأن العملية الابتكارية مصدرها منطقة"ما تحت الشعور" وليس منطقة اللاشعور.فاللاشعور حسب هذه النظرية يعطل العملية الابتكارية بدلا من أن يتيح لها فرصا.والفرصة المتاحة تأتي عن طريق النشاط الحر الذي تؤمنه مرونة التفكير وعفوية الحدس، ويتفق "ما قبل الشعور" مع النشاط الحر للفكر.وبهذا المعنى يقول (Kubie) بأن الشخص المبدع هو الذي يستطيع استخدام بوسيلة ما، وظائف ما قبل الشعور بطلاقة أكثر من الآخرين الذين يتساوون معه في مواهب مازالت كامنة.

كما يعتبر (Kubie) بأن عمليات اللاشعور وعمليات الشعور تتعاون على منع عمليات "ما قبل الشعور"من التحرك أو الظهور إلى الشعور، فتمنع بذلك العملية الابتكارية من التحقق كما أنه .(Kubie ).يعتقد أن اللاشعور لا يلعب دورا في الابتكار بل يقمع العملية الابتكارية.

*(Renald Legendre,1993:279)*

وتميز النظرية بين عمليات التفكير الأولية (غير المنطقية) وعمليات التفكير الثانوية(وهي العمليات المعقولة المنطقية التي تخضع للضغط الإرادي) فيكون الشخص المبتكر "هو الذي يسمح لنفسه بالإقحام في أساليب التفكير البدائية للعملية الأولية، بينما يكون قادرا على العودة".

*(علي ماضي، 1992 :212)*

من خلال استعراض كل النظريات التي تناولت موضوع الابتكار بالتفسير والتحليل، يمكن الاستنتاج أن كل النظريات تتفق على أن العملية الابتكارية تتطلب التميز، والخروج عن الأساليب العادية في السلوك، الدوافع في طريقة التفكير والتعبير.

إلا أن هذه النظريات اختلفت في تحديد المنطقة المسؤولة عن هذا التميز لدى الفرد في القدرات الابتكارية.

### 6.2.2- المميزات الشخصية للمبتكرين:

يتفق بعض الباحثين بأن المبتكر شخص مؤثر ومتأثر أيضا.وإن كان تأثيره قد يتعدى حدود جماعته، أو مجتمعه، ولذلك فهو يلقى الاحترام والتهكم أو الاضطهاد، لأن الفرد المبتكر يعكر صفو العادات، ويعطل الأساليب القديمة. *(عباس محمود عوض، 1985 :10)*

فالفرد المبتكر يتميز بعدد من السلوكات والدوافع والسمات التي تجعله ينفرد عن الآخرين، وقد أوجز هذه السمات ممدوح الكناني:

1. **الاستقلال وعدم المسايرة :** يظهر أن المبتكر يرفض المجاراة وهذا لأنها تولد دوافع متصارعة مع المرونة العقلية، وإذا قبل بالمجاراة فهذا فقط للاتصال بالآخرين من أجل خفض قلقه وإحساسه بعدم الانتماء.

كما يتميز بخاصية دافعية أخرى وهي الاستقلال بآرائه"وهو ما يدعم لديه التحرر من التقاليد، التفتح على الخبرة، وكذا التفتح على الذات، وتنمية إمكاناته الابتكارية.

2. **دافع التفتح على الخبرة :**

لقد وضع هذا المفهوم (Rogers.1959) في نظريته عن الابتكار والشخصية، حيث يرى أن العملية الابتكارية تقوم على أساس وجود دافع معين، وهو دافع الاتساع والامتداد، والنمو والنضج، و الميل إلى التعبير عن إمكاناته، ويقصد (Rogers) بالتفتح على الخبرة، الخلو من التسلط، والقدرة على الامتداد بحدود المفاهيم، والمدركات والقدرة على تحمل الغموض.

وتتضمن عملية التفتح على الخبرة قسمان داخلي(ذاتي) وخارجي:

1. **التفتح على الخبرة الخارجية :** يعتبر التفتح على الخبرة الخارجية جزءا من المسؤولية الاجتماعية، والحاجة إلى الانتماء والاتصال.

2. **التفتح على الخبرة الذاتية :** بالنسبة لـ (Rogers) فإن قيمة الفكر الابتكاري لا تحدده المصادر الخارجية كتعريض الآخرين، أو نقدهم، ولكن تحدده المصادر الذاتية الداخلية، أي اقتناع الشخص بعمله، ورضائه عنه، وإحساسه بقدرة هذا العمل على التعبير عما في نفسه فأساس التقويم يكمن داخل الفرد.

ويحدد (Rogers) عنصران للتفتح على الخبرة :

- **الميل إلى التعقيد:** ويظهر كدافع مساعد للابتكار والأصالة.

**تحقيق الذات:**الابتكار وسيلة لتحقيق الذات هذا ما يؤكده العديد من الباحثين (Anderws, Maslow وعبد السلام عبد الغفار). *(ممدوح الكناني، 1983: 230.232)*

يؤكد (Taylor) أن من سمات المبتكرين:الفكاهة، الخيال، حب الاطلاع، كثرة الأسئلة أو التساؤل، الاستقلالية، إثبات الذات، تقبل الذات، البراعة، وبشكل عام فإن المبتكر لديه شخصية معقدة حسب الباحث.
*(Beaudot.A. 1981:40)*

وفيما يتعلق الطفل المبتكر، فهناك اتفاق من طرف الباحثين على أنه الأقل كبتا، أقل تأثرا بالزملاء، وهذا يعني أنه أكثر قدرة على اتباع أفكاره الذاتية، حتى وإن كان المحيط ينكرها، أما بالنسبة للراشدين المبتكرين، فسلوكهم يظهر ناضج وطفلي في آن واحد، وهذا وقد وصف (Barron) الشخص المبتكر بأنه الأكثر بدائيا وأكثر تحضرا وتثقفا، كما أنه الأكثر هداما والأكثر بناءا ، الأكثر اضطرابا عقليا، ولكن في نفس الوقت الأكثر صحة عقلية.
*(Terrassier j.c, 1999,53)*

ويؤكد ذلك (Barron) في قوله إننا إذا ما اعتبرنا التكيف والنضج في العلاقات الإنسانية، من علامات الصحة النفسية والعقلية، فإنه يمكن القول بأن العبقري أو المبتكر غالبا ما يكون معتل الصحة النفسية غير أن التاريخ يشير أيضا أن الكثير من العباقرة، والمبتكرين كانوا من الأسوياء والحكماء، والمصلحين، الذين اتسمت حياتهم بالبساطة، والبشاشة، وحب الآخرين، والمساهمة في خدمة المجتمع. *(رمضان القذافي، 1996: 85)*

يتميز المبتكر بخصائص شخصية، سلوكية، ومعرفية عديدة وردت في دراسات كل من 1962، Torrance، Barron، Mac Kinon، Ranck و bell. F 1986 وعبد السلام عبد الغفار 1966، محمود نسيم رأفت 1974، حسين الدريني 1986، سيد صبحي 1987 يمكن إيجازها في الخصائص التالية :

الاستقلالية، حب الاطلاع، المغامرة، الطلاقة العالية، الميل إلى الفن والجمال، عدم الخوف من النتائج المختلفة ، الاستعداد الكلامي العالي، حساسية عالية للمشكلات، تنبؤ وحدس وقدرات عالية في التخيل والتحليل والتركيب والتقييم، القدرة على التجول والتوسع في الحدود. *(حسن شحاتة، 1995: 249)*

ويتفق أيضا (Croplay,1979) وآخرون إضافة إلى العديد من الدراسات العربية والأجنبية.يتفق هؤلاء.أن المبتكر يتميز ببعض السمات إلى جانب الذكاء تتلخص فيما يلي:

- الاستقلال والمغايرة
- رفض الخضوع لأوامر الآخرين.
- النظرة إلى الحياة، نظرة مرنة، وليس نظرة جامدة أو مطلقة.

*(زينب محمود شقير، 1999: 237)*

كما استطاع (Catell, 1959) عن طريق استخدام مزيج من التراث المفضل لتاريخ حياة المبدعين، ومقاييس الشخصية لباحثين بارزين، أن يتوصل إلى أن الشخصية المبتكرة، حالة من التناقض و التناغم. *(محمد عويضة، 1996: 56)*

وهذا ما جعل (Catell,1959) يطلق تسمية خاصة على الشخصية المبدعة، حيث سماها بـ : الألغاز السيكولوجية. *(فاروق السيد عثمان، 1998: 149)*

إضافة إلى السمات الإيجابية التي تختص بها الشخصية المبتكرة يذكر (Torrance,1981) و(Smith,1966) جملة من الخصائص السلبية تظهر لدى المبتكرين مثل عدم المبالاة بالتقاليد، المجاملات، العناد، حب السيطرة أو الهيمنة، اهتمام متدني بالتفاصيل، شرود الذهن، السخرية، عدم الرغبة في التواصل مع الآخرين، المزاجية، مفرطين في العاطفة والشعور، والفوضى.

*(نادية هايل سوور، 1998: 209)*

على ما يبدو فإن الفرد المبتكر لديه من الخصائص الانفعالية، المزاجية والدفاعية، ما يجعله يتميز عن غيره من الأفراد حتى أن الباحثين يؤكدون على أن الخصائص المزاجية تعتبر أكثر أهمية لدى المبتكر من القدرات العقلية، لما لهذه الخصائص و الميزات من تأثير على شخصية المبتكر.

### 7.2.2- المراهق المبتكر و المراهق الذكي:

قام الباحثان (Getzels et jackson, 1962) بإجراء مقارنة بين مجموعتين من المراهقين، مجموعة تضم مراهقين مبتكرين ومجموعة تضم مراهقين أذكياء.

وكانت العينة تظم 449 مراهق لمدرسة ثانوية بأمريكا، حيث اعتمد الباحثان على كل من اختبار الذكاء واختبار القدرة على التفكير الابتكاري لتحديد أفراد العينة، فكان مجموع عينة الدراسة هو 28 تلميذ من ذوي المستوى المرتفع من الذكاء و26 تلميذ من ذوي المستوى المرتفع من القدرة الابتكارية.

وقد هدفت الدراسة الإجابة على عدد من الأسئلة للمقارنة بين المجموعتين، حيث تضمنت الأسئلة التالية:

1.تساءل الباحثان على النجاح الدراسي لدى المجموعتين إذ أظهرت النتائج أن المجموعتين لديهما نتائج متقاربة بحيث يحصل مرتفعي القدرة الابتكارية، ومرتفعي الذكاء على النتائج المرتفعة في التحصيل الدراسي مقارنة بالمجتمع الأصلي.

2.تضمن السؤال الثاني محاولة التعرف على تفضيلات الأساتذة للتلاميذ من المجموعتين، حيث طلب الباحثان من الأساتذة إعطاء نقطة تدل على رضا وتفضيل الأستاذ لوجود ذلك التلميذ أو غيره في القسم.وتم مقارنة النقاط التي حصل عليها أفراد المجموعتين، فجاءت النتائج على النحو التالي:التلاميذ الأذكياء هم الأكثر قبولا في القسم مقارنة بالمتوسطين والمبتكرين، وهذا يدل على أن النجاح الدراسي ليس المحك الوحيد الذي يفضل على أساسه الأساتذة تلاميذهم.

3.كما تساءل الباحثان عن رغبة النجاح لدى المجموعتين وذلك باعتماد اختبار النجاح لـ ( Mc clelland )ولأن الفروق كانت غير دالة بين المجموعتين فيما يخص الرغبة في النجاح.لجأ الباحثان للتساؤل عن الاختلافات الدافعية للنجاح لدى المجموعتين وذلك بطرح ثلاث أسئلة وهي:

- ما هي الكفاءات الشخصية التي تفضلها كلتا المجموعتين لنفسها
- ما هي العلاقة بين الكفاءات الشخصية التي يفضلونها.كلا المجموعتين. والكفاءات الشخصية التي يفضلها الأساتذة لديهم ؟
- ما هي العلاقة بين الكفاءات الشخصية التي يفضلها التلاميذ من كلا المجموعتين والتي في رأيهم تقود الإنسان إلى النجاح؟

وقد استعمل الباحثان أداة "الصفات المميزة" Les trait remarquable للإجابة عن هذه التساؤلات، حيث جاء ترتيب الصفات لدى المجموعتين كما يلي:

**جدول رقم "1" ترتيب الصفات المميزة حسب تفضيلات التلاميذ**

| نوع الصفة المحبذة | الأخلاق | تنوع الإهتمامات | التحصيل الجيد | الذكاء | روح المرح | الإستقرار العاطفي | حب النجاح | الإبداع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المبتكرون | 3 | 4 | 7 | 8 | 2 | 1 | 5 | 6 |
| الأذكياء | 1 | 5 | 6 | 7 | 8 | 2 | 3 | 4 |

من خلال ترتيب كلا المجموعتين يظهر الاختلاف واضح بين الأذكياء والمبتكرين فيما يخص الكفاءات الشخصية التي يتمناها كلاهما لنفسه.

أما فيما يخص العلاقة الارتباطية بين الصفات التي يفضلونها وتلك التي يفضلها الأساتذة لديهم، فكانت الارتباطات قوية(0.67) لدى الأذكياء بينما كانت ضعيفة (0.25) فيم يخص المبتكرين.

وفيما يخص الصفات التي يحبذها كل من المبتكرين والأذكياء والتي يرونها مناسبة للنجاح في الحياة، فقد كانت الارتباطات موجبة قوية (0.80) بالنسبة للأذكياء، بينما لدى المبتكرين كانت ضعيفة (0.10).

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الاختلاف واضح بين ما يراه الذكي من صفات تـؤدي بـه إلـى النجاح والتي تؤدي برأيه إلى رضا الأستاذ، وهي معاكسة تماما لما يراه المبتكر وهذا ما يفسر إلى حـد مـا لمـاذا الأذكياء هم المفضلون مقارنة بالمبتكرين لدى الأساتذة.(Beaudo A , 1973, 34-35)

**- مناقشة النتائج:**

من الواضح تماما أن المراهق المبتكر لديه إمكانيات التحرر من كل مـا هـو مـألوف، بالمقارنـة بالمراهق الذكي الذي على العكس يظهر استعدادا قويا وحاجة كبيرة للتركيز على كل ما هو مألوف، فهو يبحث عـن الأمن أمام مخاطر عدم اليقين والمجهول فيما هو معروف.

وحسب الباحثين فإن الاختلافات لا تظهر فقط في المجال المعرفي بين المجموعتين، إذ أن المعطيـات المتعلقة بالسلوك الدراسي والسلوك الاجتماعي، والنتائج المتوصل إليها من خلال الأسئلة المطروحة انتهت إلى نفـس النتيجة، فلأذكياء يميلون إلى المفاهيم النمطية وغلى تخيل نجاحهم الشخصي حسب معطيات لها علاقة بالنماذج التـي يقترحها الأساتذة، بينما المبتكرون يميلون إلى الابتعاد عن كل ما هو نمطي يظهرون خيالا خصبا، وأصالة يتصورون نجاحهم الشخصي حسب معطيات أصيلة.

**8.2.2 - العوامل المدرسية المؤثرة في تنمية القدرة عل التفكير الابتكاري:**

المدرسة بيئة علمية، وثقافية هامة في تكوين الأفراد، ولديها دور كبير في تنمية القدرة على التفكـير الابتكاري أو إعاقته.وهذا لأنها المسؤولة عن اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ مـن الناحيـة العقليـة، النفسـية، واشباعها بما تقدمه للتلاميذ من مناهج وطرق التدريس ومواد متنوعة، وكذلك من خلال الجو التفاعلي الـذي يحـدده الأساتذة داخل القسم في علاقتهم بالتلاميذ ومن خلال علاقة التفاعل بين التلاميذ فيما بينهم.

وهذا ما يوضحه مراد وهبة عندما يقول : "المدرسة تمثل جانبا مهما من جوانب التربيـة فـي حيـاة الطفل في المراحل العمرية التي ينمو فيها معرفيا، ووجدانيا ومهاريا، بل وربما هي كل التربية النظامية التـي تؤثـر فيه، وبالتالي فإن دور المدرسة في تنمية الابتكار والتأثير إيجابا أو سلبا في القدرات الابتكارية هـو دور أساسـي أو جوهري".

*(حسن شحاتة، 1992: 138)*

وعلى ما يبدو فإن الابتكار لم يجد بعد الاهتمام اللازم كذلك الذي يلقاه الذكاء والأذكيـاء بالمدرسـة، وحتى الأساتذة لم يدركوا بعد أهمية العمليات العقلية الابتكارية.

هذا ماكشفت عنه دراسة (Torrance, 1964) على عينة من مدرسي العلـوم الاجتماعيـة بمينسـوتا الأمريكية، فقد طلب الباحث من المدرسين ترتيب العمليات العقلية التي حددها (Guilford) لتمثيـل النشـاط العقلـي حسب درجة أهميتها بالنسبة لأهداف المدرسة الثانوية، وقد أدرج المعلمون العمليات العقلية التشـعبية (Divergent thinking) الأخيرة في قائمة ترتيب الأهداف، بينما العمليات العقلية المعرفية اللامـة أو التقاربيـة (Convergent thinking) قد جاءت الأولى والثانية على التوالي كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم"2" العمليات العقلية الهامة بالنسبة للأساتذة**

| العمليات العقلية | مضمونها | النسبة المؤوية |
|---|---|---|
| 1. المعرفةCognitive | يتعـرف، يتحقـق، اليقظـــة، الفطنة، الألفة | % 70.7 |
| 2. اللامـــة التقاربيــــة Convergent | معـــايير السـلوك، الاتجـــــاه الصحيح، الحل الصحيح. | % 18.7 |
| 3.الذاكرة Memory | يتذكر، يكتسب معرفة واضحة دقيقة، يتعلم بإتقان | % 5.3 |
| 4.التقيمية Evaluation | التفكـير النقـدي، التقييمـــي، الانتقائي المقارن، الحكم | % 3.6 |
| التباعدية أو التشـــعبية Divergent | التفكـير المسـتقل، البنـــاء، الخلاق، الحر، المستفسر | % 1.7 |

إذن العمليات العقلية التشعبية أو التباعدية المسؤولة عن الابتكار لا تلقى الاهتمام من طرف الأســاتذة، وبالتالي بالنسبة لأهداف المنظومة التربوية، وهذا الإهمال يؤثر سلبا على التلاميذ ذو القدرات العالية فـــي المدرســـة، سواء في علاقتهم بالمنهج الدراسي، أو مع الأساتذة، أو طرق التدريس وهو ما سيتم توضيحه لاحقا.

**1.8.2.2أ- علاقة الأستاذ بالتلميذ المبتكر:**

يقول (Treffinger, 1986) "المعلم عامل مساعد في تقديم الخبرة ومنظم للخبرات المناسبة، وعـــامل تشجيع للابتكار. *(يوسف قطامي، 98:1992)*

رغم التأكيد على أهمية الأستاذ في تشجيع العملية الابتكارية وتشجيع التلميذ ذو القدرة الابتكارية بالمدرســـة، إلا أن العديد من الدراسات جاءت نتائجها تؤكد أن التلاميذ المبتكرين هم الأكثر رفضا من طرف الأساتذة.

ففي دراسة(Getzels et jackson) حول المراهقين المبتكرين والأذكياء، طلب الباحثان من الأساتذة إعطـــاء نقطة تفضيل لتلامذتهم الأذكياء والمبتكرين والعاديين. فكان الأذكياء هم الأكثر قبولا وتشجيعا في القسم ثم المتوسطين أما المبتكرون فقد تحصلوا على أدنى المراتب، وبالتالي فهم الأقل قبولا. *(Beaudot.A,1973:33)*

ويؤكد هذه النتائج (Mayers and Torrance, 1963) حيث قاما بأكثر من 20 تجربة لمعرفـــة مـــدى تشجيع المعلم وإثابته للتفكير المبتكر عند التلاميذ، عندما سألا المعلمون ليصفوا المواقف التي أثـــابوا فيـــها التفكـــير الابتكاري ولقد كان من المؤسف أن يزجر السلوك الابتكاري بدلا أن يثاب وكان واضحا من نتائج معظم هذه البحـــوث أن المعلمين غير قادرين على أن يحرروا ويطلقوا القدرات الابتكارية الكامنة لدى تلاميذهم، حيث أن المعلمين أنفســهم يفتقرون للتفكير الخلاق، ومن ثم ليس لديهم الأسس النفسية لتدعيم الابتكار.

*(خليل مخائيل معوض، 194:1997)*

ويضيف (Torrance,1962) أن التلاميذ الأذكياء هم المفضلون والمحببون بالنسبة للأساتذة فالتلميذ المبتكر يظهر دائما أنه مهدد ومهدد للنظام والسلوك داخل القسم من خلال كثرة تساؤلاته وغرابتها بالنسبة للأستاذ والزملاء معا. *(Beaudot Alain, 1980:52)*

وهذا ما يذهب إليه (Cropiey) عندما يؤكد أن التلميذ المبتكر بالنسبة للأستاذ هو تلميذ مشاغب، ومثير للاضطراب داخل القسم، الأسئلة التي يطرحها تظهر أنها تدعو إلى السخرية، سواء بالنسبة للأستاذ أو الزملاء. *(Beaudot.A,1980:54)*

ويفسر (Beaudot ,1980) العلاقة (معلم.متعلم) حيث يقول أنها من أصعب العلاقات لأنها وبعفوية تتحول إلى علاقة سيطرة، لأن العلاقة القائمة على السيطرة ترضي المعلم، بينما علاقة من هذا النوع تعارض كل ابتكار عند المتعلم، فالابتكار يتماشى والحرية لا مع الديكتاتورية.

*(Beaudot.A,1980:52)*

وعلى هذا الأساس فإن الجو المدرسي لابد أن يتوفر على درجة من الحرية والاستقلال في معاملة التلاميذ، وحتى يسمح لكل تلميذ أن يعبر عن نفسه ويحقق ذاته بالقسم، واثقا في قدراته ومهاراته العقلية.

فلقد أوضحت دراسة كل من(LEWIN, Lippitt and while, 1967) على غرار ما أكده (Anderson,1954) حول التفاعلات السائدة داخل القسم بين المعلم والمتعلم بأن الاستجابات الابتكارية تكون أكثر عندما تكون تدخلات ديمقراطية أكثر، وتسمح بمشاركة التلميذ داخل القسم، وعلى العكس فإن الجو القائم على الخوف والسلطة والسيطرة يكبت كل النشاطات الابتكارية. *(Paré André 1977:141)*

ويذهب كل من (محمد سلامة، 1984) و(سلوى عبد الباقي، 1977) إلى القول إن عدم تقبل المعلمين للتلاميذ المبتكرين، وعدم تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم لا يتوقف عند هذا الحد بل غالبا ما يواجه المبتكر باتهامات ادعائية من المعلم في الفصل، ناتجة عن تفوق قدرات التلميذ العقلية مما يؤدي به إلى الإحساس بالوحدة. *(زينب شقير، 1999: 56)*

وعن ممارسة المعلمين على التلميذ المبتكر، توصل أحمد عبد اللطيف عبادة (1986) من خلال دراسة حدد فيها معوقات تنمية الابتكار بالمدرسة المصرية، إلى الاستنتاج بأن المعلم قاسي في معاملة التلميذ المبتكر، كثيرا ما يعرضه لسخرية زملاءه، يعاقب التلميذ على التساؤل والاكتشاف، ويرجع ذلك حسب الباحث إلى عدم اقتناع المعلم بعملية التفكير الابتكاري، وبعدم فهمه للنمو النفسي للتلاميذ، وكذلك عدم اهتمامه بالفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم.

*(عصمت ابراهيم مطاوع، 1997: 234)*

إذن يمكن الاستنتاج من مختلف نتائج الدراسات التي تناولت موضوع علاقة المعلم بالتلميذ المبتكر، أنها تؤكد على سلبية هذه العلاقة، فالمعلم غير قادر على تحرير القدرات الابتكارية لدى تلامذته، لافتقاره لهذه القدرة الابتكارية ومن ثم فإنه لا تتوفر فيه الشروط النفسية اللازمة التي تسمح له بتدعيم الابتكار والميل إلى التحرر، الأصالة، والمرونة، التي يتمتع بها التلميذ المبتكر، لذلك يحدث الاصطدام بين رغبة التلميذ وحاجاته الابتكارية، وصرامة المعلم وقوانينه داخل القسم، وعلى هذا الأساس تتحول العلاقة بينهما إلى صراع دائم يؤدي في كثير من الأحيان للجوء التلميذ لكبت موهبته الابتكارية أو النفور من المدرسة.

وقد لخص(Burt) طبيعة العلاقة وموقف المعلم من التلميذ المبتكر، ونمط التفاعل بينهما في النقاط التالية:

1. المدرسون يكرهون التلميذ المبتكر، ويفضلون من هم أقل منهم ابتكارا، كما يشعر بعض المدرسين بالحرج من أسئلتهم.

2. التعليم التقليدي يشجع على التبعية، وعدم الاستقلال بينما يحد بكل الطرق من عوامل السيطرة والاندفاع والأصالة والجدة والشعور بالحرية لدى التلاميذ.

3. شعور المبتكرين(التلاميذ) بأن التعلم بشكله التقليدي الحالي، يعتبر مضيعة للوقت لكل من المدرس والتلاميذ.

فالمدرس يدور في حلقة مفرغة، حول نفسه لأنه يقدم معلومات لا تثير انتباه التلاميذ.

4. شعور المبتكر بعدم السعادة في المدرسة، ويجب ملاحظة حسب الباحث أنه على الرغم من عدم سعادة التلاميذ المبتكرين بالمدرسة إلا أنهم من الطلبة البارزين والمكروهين في نفس الوقت. *(رمضان محمد القذافي، 1996: 180)*

وبناءا على هذا فإن المدرس يتحمل مسؤولية كبيرة في الكشف عن التلاميذ المبتكرين، بل أكثر من ذلك في تطوير هذه القدرات لديهم فمن واجبه -المعلم- أن يوفر لهم فرصة النمو تحت الظروف الملائمة لحاجاتهم وقدراتهم الخاصة، من خلال طريقة التعامل والتفاعل الذي يسلكه مع تلاميذاته، ومن خلال التشجيع والتدعيم الدائم والمستمر لقدراتهم ومواهبهم الابتكارية.

### 8.2.2.ب- علاقة التلميذ المبتكر بالمنهج الدراسي:

حتى تستطيع المدرسة القيام بدورها والوصول إلى تحقيق أهدافها على أكمل وجه، لابد عليها أن تقابل احتياجات ومطالب التلاميذ وخاصة التلاميذ ذوي المواهب الابتكارية، ويتحقق ذلك بجعل المناهج والأساليب التعليمية تستجيب للرغبات والحاجات العقلية الابتكارية لهؤلاء التلاميذ.

إلا أن المناهج كثيرا ما تعيق تطور التلميذ المبتكر إذ يتبرم هذا الأخير من المدرسة وما يحشد فيها من مناهج، وقد يصل به اليأس إلى درجة الهروب من المدرسة، أو إهماله للواجبات المدرسية حتى يعد من التلاميذ المتخلفين دراسيا.

*(يوسف مخائيل أسعد، دون سنة : 196)*

إن التلميذ المبتكر بحاجة إلى أن يسطر لأجله منهج دراسي خاص يتحدى قدراته ومواهبه الابتكارية، ويستثير أصالته، وتلقائية أفكاره ومرونته.

غير أن المدرسة يقول رمضان القذافي، تمنح الأولوية للمنهج والنظام التعليمي لا للتلميذ، رغم أنه أهم عامل في العملية التعليمية، فالتلميذ مجرد عابر سبيل في طريقه عبر آلاف من قبله وسيعبر آلاف من بعده بنفس الطريقة، أو نفس الأسلوب، فإذا ما أردنا إحداث تغيير جذري لابد أن نتجه إلى وضع التلميذ وحاجاته في مركز الدائرة، وأن نسلط عليه الضوء، وان نعترف بوجود الفروق الفردية فنعمل على مقابلتها وتهيئة الفرص المتعددة لنموها وتطورها.

*(رمضان محمد القذافي، 1996: 123)*

وتضيف ناديا هايل أن وجود مناهج مدرسية لا تتحدى قدرات الطلبة المبتكرين، تؤدي إلى سرحان الطالب في الصف، وسيطرة أحلام اليقظة عليه، وشعوره بالملل وعدم الاهتمام بالمتطلبات المدرسية، مما يؤدي به إلى الفشل الأكاديمي، وتدني التحصيل.

*(ناديا هايل سرور، 1998: 295)*

ويؤدي عدم تطابق المنهج الدراسي واحتياجات التلميذ المبتكر حسب، (Klosnik. 1970) إلى عدم إحساس التلميذ بالتحدي العقلي كما قد يلجأ التلميذ في بعض الأحيان إلى عدم التفوق متعمدا في بعض الأحيان حتى لا يظهر شاذا أو غريبا، طوال الوقت بين الزملاء في الفصل، والذين يعتبر تقبلهم له اجتماعيا أهم لديه من تفوقه الأكاديمي.

*(ناديا عبد العظيم، 95، 1991)*

وأسباب قصور المنهج وعجزه أمام القدرات الابتكارية للتلاميذ حددتها دراسة عبد اللطيف عبادة(1986) في النقاط التالية:

1-عدم كفاية الوقت المحدد للنشاط المدرسي في أغلب المدارس بما لا يعطي الفرصة الكافية لممارسة ألوان النشاط المختلفة، والتي من خلالها تظهر ميولات التلاميذ وأفكارهم الابتكارية.

2-توزيع المناهج الدراسية على شهور السنة الدراسية، وارتباط المعلم بقدر من المعلومات المحددة والتي يجب أن تعطى للتلميذ في الوقت المحدد لها مع عدم الخروج عنها.

3-اعتماد المناهج الدراسية على الحفظ، والاستظهار، وليس على التفكير والملاحظة والاستنتاج.

4-قيام أساليب التقويم المتبعة حاليا في المدرسة على الأسلوب التقليدي، وهو مدى حفظ التلاميذ المادة الدراسية، ولا تستدعي أي جانب من جوانب التفكير الابتكاري.

5-خلو تمارين الكتاب المدرسي من الأفكار الجديدة الابتكارية.

6-خلو معظم الكتب المدرسية على اختلاف تخصصاتهم من الجمع بين الجانبين أو أكثر، بل الاكتفاء بوضع إجابة واحدة مفروضة على التلميذ.

7-نادرا ما تتبع المناهج حاجات ورغبات التلاميذ وميولاتهم الابتكارية.

*(عصمت مطاوع إبراهيم، 1997: 237)*

ويفسر عبد المطلب أمين القريطي عدم ملائمة المناهج الدراسية بالنسبة للتلميذ.لأن المناهج الدراسية العادية تركز على تعليم ما يطلق عليه بالراءات الثلاثة (three R's) وهي: الالتزام الطاعة، والانصياع، واتباع التعليمات والنظم.كما تعنى بحفظ الحقائق وتلقين المعلومات، وهو ما لا يشجع على نمو أولئك التلاميذ الذين يتمتعون بالتفكير الابتكاري وبالخيال، ويتميزون بثراء الاهتمامات وتنوعها و بالاستعدادات العلية مجالات أخرى، مما يبعث في نفس هؤلاء التلاميذ الملل والسأم من جو المدرسة وينفرهم ويعوق توافقهم النفسي والمدرسي، وفي أحيان أخرى يحصل بعض هؤلاء التلاميذ على درجات منخفضة حتى في الاختبارات التحصيلية التي غالبا ما تقيس المقدرة على الاستظهار وتذكر المعلومات فقط، ولا تتحدى مقدرتهم على التفكير والتعميم، والاستنتاج وإدراك العلاقات وغيرها.مما يؤكد قصور الأساليب المتبعة بالنسبة لهم، وعجزها عن الكشف عن استعداداتهم وتحديدها بدقة.

*(عبد المطلب أمين القريطي، 1989: 45)*

### 8.2.2. ج- التلميذ المبتكر وطرق التدريس:

مما لاشك فيه أز طرق التدريس هي الوسيلة البيداغوجية التي تقوم بها العملية التعليمية من حيث أنـها همزة وصل بين التلميذ والمعلم والمادة التعليمية، ويبدو أن طريقة الإلقاء هي الطريقة الشائعة طبقا للتنظيم المنـهجي المتبع بالمدرسة، مما يؤدي إلى قصور العملية التعليمية وعجزها على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري كما يوضح ذلك (محبات أبو عميرة، 1991) عندما يقول بان طرق التدريس وقدرات المعلم لا تشجع ولا تنمي القدرة الابتكارية."

*(زينب محمود شقير، 1999: 57)*

وعن طبيعة العلاقة بين طرق التدريس المتبعة والابتكـار بالمدرسـة انتـهت دراسـة Lytton et Hoddon, 1968 إلى النتائج التالية :

- إن نجاح أصحاب التفكير التباعدي أي المتشعب يرتبط بشكل إيجابي بتوفير جو يتميز بالحرية والتسـامح بالمدرسة كما يرتبط سلبا بأساليب التعليم التسلطية.
- إن هناك علاقة سلبية ما بين التعبير عن الابتكار بين طلبة المدارس الابتدائية، وسلوك المدرس المتميـز باستخدام وسائل التوبيخ والتحقير، والعقاب البدني.

أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ما بين الابتكار واستخدام المدرس لأساليب التعزيز، خاصة إذا مـا اقـترنت هذه بمظاهر الاهتمام الشخصي الذي يبديه المدرس لأفكار تلاميذته مع الابتعاد عن عمليات التقييم التقليدية.

*(رمضان محمد القذافي، 2000: 240)*

ويؤكد(Richard et Botton, 1991) وجود علاقة ارتباطية بين طريقة التدريس والقدرة على التفكـير الابتكاري، بحيث أن التلاميذ بالمدارس غير التقليدية قد حصلوا على درجات مرتفعة في اختبارات التفكير الابتكـاري مقارنة بالتلاميذ الذين يدرسون بالمدارس التقليدية.

*(زينب محمود شقير، 1999: 299)*

إن أكثر ما يبغضه التلاميذ المبتكرون أن تفرض عليهم طريقة تدريس، وربما هذا السبب من الأسباب التي تجعل التلميذ المبتكر يفشل في المدرسة فهم يرسمون طرق يرغبون في اكتساب المعرفة عن طريقها كمـا أن لهم ميولات خاصة تتطلب اتباع طرق خاصة أيضا للحصول على المعرفة، إلا أن طرق التلقين المعتمدة في المدرسـة لا تسمح بالمناقشة لأنها تعتبر التلميذ مستقبلا فقط، والمعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، وتعتمد هذه الأسـاليب علـى عدم السماح بتوجيه الأسئلة بحجة عدم الرغبة في إضاعة الوقت أو الرغبة في تكملة المنهج ويكون السبب الحقيقـي هو خوف المعلم من الإحراج بسبب عدم استعداده للنقاش. (رمضان القذافي، 1996: 129)

### 8.2.2.د- علاقة التلميذ المبتكر بزملائه :

تعد المدرسة بيئة تربوية، واجتماعية، نفسية هامة بالنسبة للتلميذ، لما توفره من فرص للقاء والاحتكاك والتفاعل بين التلاميذ والمعلمين، والتلاميذ فيما بينهم، ونجاح هذه العلاقات يتحدد بمدى تطابق توقعات الواحـد منـهم من الآخر، سواء تعلق الأمر بتوقعات التلميذ من الأستاذ، أو توقعات التلاميذ فيما بينهم.

لكن هل التلميذ المتميز بقدرات ابتكارية عالية يتمتع بقبول وتشجيع الزملاء، أم أن الزملاء يمارسون عليه الضغط للامتثال؟ إن ضغط الزملاء على التلميذ الموهوب بقدرات ابتكارية للموائمة مع نفس السلوك العام يؤثر سلبا على التفكير الابتكاري، وهذا ما تؤكده دراسات( Torrance 1963 وurtzman.1967 Mc curie.1963) فعلاقة رفاق الدراسة تؤثر سلبا على العملية الابتكارية وتطورها، وتعمل على إعاقتها، بحيث أن علاقة الرفاق قد تتحول أحيانا إلى نوع من العداء المكشوف، والنقد، والرفض من طرف الرفاق لرفيقهم المبتكر، وقد يلجأ الرفاق إلى تنظيم محاولاتهم الرامية إلى إحباط رفيقهم المبتكر، والحد من نشاطه.

(يوسف قطامي، 98:1992)

إذن يتعرض التلميذ المبتكر بالمدرسة إلى الضغط المتزايد من طرف زملائه هذا الضغط يدعوه إلى الموائمة والانسياق مع السلوك العام للجماعة فيضع بذلك التلميذ المبتكر في موقف محير ومثير للصراع، فإما أن يمتثل للجماعة والمقابل هو التخلي عن قدراته الخاصة، أو أن يحتفظ بها وأن يبقى عرضة للسخرية، والتهكم من طرف الزملاء وبالتالي إلى النبذ من طرف الجماعة المدرسية *(ممدوح الكناني 238:1983)*

ويعود السبب في تعرض التلميذ المبتكر إلى الضغط والنبذ من طرف الزملاء حسب فؤاد أبو حطب (1989) إلى شعور الزملاء بالتهديد من الإنجاز غير العادي لزميلهم المبتكر، وهو ما يدفعهم إلى مقابلته بالرفض والعداء، والابتعاد عنه.وبالمقابل يشعر التلميذ المبتكر بالوحدة بين زملاءه. *(زينب محمود شقير 1999: 61)*

إن النبذ والرفض الذي يتعرض له التلميذ المبتكر من طرف الزملاء قد لا يؤثر في بعض الأحيان على إنجازه الابتكاري. ولكن يحرمه من الاتصال بالآخرين، وهذا عامل هام في تكوين شخصيته، في حين قد يدفعه هذا الضغط إلى التخلي عن قدرته أو كبتها والتظاهر بالموائمة للزملاء رغبة في الاتصال الاجتماعي ولهذا تأثير على شخصيته أيضا حيث يقول Torrance, 1969 "التلميذ الذي يتخلى عن ابتكاريته تنقصه الثقة في تفكيره أثناء نموه ويكون مفهوما غير محدد عن ذاته"

*(إبراهيم عصمت مطاوع، 1997: 216)*

إن مستوى نمو ونضج شخصية التلميذ يتحدد بدرجة كبيرة على مدى الإشباع لحاجاته ومتطلباته سواء كانت العقلية النفسية أو الاجتماعية.فكما أن المدرسة بيئة تعليمية فهي أيضا بيئة اجتماعية، نظرا لما توفره من فرص لإقامة علاقات وتفاعل وجداني وعاطفي بين التلميذ والمعلم من جهة وبين التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى. إلا أن تعرض التلميذ المبتكر إلى الرفض من طرف الزملاء وعدم القبول من طرف الأساتذة وكل ما سبق ذكره من عدم تمكن المنهج الدراسي من استثارة دافعية التلميذ لتطوير قدراته الابتكارية، وطرق التدريس في تحفيزه على المشاركة الفعالة في القسم، كل هذه العوامل من شأنها التأثير سلبا على نمو .التلميذ المبتكر. ونضجه العقلي والشخصي، فالتلميذ المبتكر بحاجة لمن يعزز ثقته بنفسه حتى يكون مفهوما إيجابا عن ذاته.فحرمانه من الاتصال الاجتماعي أو دفعه للتخلي عن قدراته الابتكارية يشعره بالإحباط واليأس. وربما يدفعه إلى النفور نهائيا من المدرسة ويعوق بذلك توافقه النفسي، الاجتماعي والمدرسي.

من الواضح أن المدرسة بيئة غير مناسبة لتنمية الابتكار، إذ ما هي أصرت على الاعتماد على الطرق التقليدية في التنظيم والتسيير من خلال المناهج التي تعتمدها والطرق والأساليب التي يتبناها الأساتذة في معاملة التلاميذ، دون الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات العقلية، ولا حتى محاولة الكشف عنها.فمعظم الأساتذة غالبا يسيرون القسم على أساس التلميذ المتوسط، فالمدرسة والمدرسين يتجاهلون القدرات الإبداعية والابتكارية بل

أكثر من ذلك فهم يدفعون بطريقة أو بأخرى التلميذ المبتكر إلى كبت ابتكاريته أو كما يقول (Tordy, 1966) "الابتكار والخيال لم يكن إلا هدفا للاضطهاد بالمدرسة". *(Beaudot,Alain,1980:48)*

المدرسة إذن باعتبارها سياقا نفسيا واجتماعيا ومجال له أهمية واضحة في التشجيع على الابتكار أو التنفير منه وإعاقته، فهي تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة من خلال المنهج الدراسي بمفهومه الواسع.والمتعلم يتلقى هذه الخبرات المنظمة، للاستجابة بطريقة موجبة أو سالبة لخبرات حيوية قادمة.

ويتم تدريبه على تنظيم وظائفه الحيوية، ويصحب التدريب جو وجداني خاص.يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك.ويتعلم من خلال الخبرات التي تقدم له، التي يعايشها، أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه ويمكنه إيجاد الخبرات الجديدة، وحل المشكلات، بل يتم تدريبه على إعادة التوافق مع ظروف الإحباط، والفشل خلال محاولاته التوصل للحلول المناسبة.

*(حسن شحاتة، 1992: 238)*

في الأخير، يمكن إيجاز العوامل التي تؤثر سلبا على العملية الابتكاريية في المدرسة سواء المتعلقة بالمعلم، المنهج الدراسي، أو طرق التدريس. فيما يلي:

1- إقرار مناهج وخطط للدراسة محددة بزمن معين ومحتوى معين لا تتعداه ولا تخالفه.

2- قيام المدرسين بتدريس مواد غير مؤهلين علميا لتدريسها.

3- إصرار المدرس على قبول إجابة واحدة دون غيرها وعدم تشجيعه للتفكير الحر والمبتكر.

4- منع المناقشة أو توجيه الأسئلة أثناء الحصة أحيانا، وعدم السماح بتقييم أساليب التدريس أو محتوى المواد من قبل التلاميذ.

5- محاربة الشعور بالاستقلال، والضغط على التلاميذ من أجل دفعهم إلى الانقياد.

6- استخدام الأساليب التسلطية في التعامل مع التلاميذ.

7- استخدام أساليب التحضير والتهديد مما يعيق الرغبة في الابتكار أو الاختلاف.

8- توجيه اهتمام المدرس إلى درجات الطالب فقط دون الاهتمام بجوانب تفوقه الأخرى.

9- محاربة أنماط التفكير التباعدي، والتركيز على العمل المدرسي فقط.

10- تتطلب العمليات الابتكارية ضرورة الاهتمام بنوعية البرامج الدراسية.

11-اتجاه أساليب التعليم الحالية التركيز على المتوسط.

خلو البرامج الدراسية الحالية من إتاحة الفرصة للطالب لممارسة النشاطات الحرة.

*(رمضان القذافي، 2000 : 170،171)*

إضافة إلى العوامل المعيقة للابتكار بالمدرسة، هناك عوامل أخرى تترتب عن ضغط البيئة المدرسية والأسرية على السواء، وتتعلق بالجانب السيكولوجي.

فالتلميذ الذي يتمتع بقدرة ابتكارية عالية بحاجة، إلى الدعم والسند المعنوي.وبمفهوم آخر فهو بحاجة إلى الدعم النفسي، المتمثل في إشباع حاجته إلى التعبير عن الذات، والحاجة إلى الشعور بالأمن، وعدم التهديد، والحاجة إلى التقبل والتقدير.خاصة أنه يشعر باختلافه عن الآخرين سواء من حيث طريقة تفكيره أو اهتمامه، أو من حيث سلوكاته وتصرفاته وما ينتج عن ذلك من مشاعر القلق، والتوتر، والرغبة في الانطواء والانسحاب.

ويوضح أحمد عبادة (1986) أن أهم العناصر السيكولوجية المعيقة للابتكار هي كالتالي:

- التركيز الزائد على وسائط التربية التي تهتم بالنواحي اللفظية والمنطقية.
- التركيز على الجانب المجرد من النشاط العقلي، وإهمال بعض الجوانب الأخرى.
- الاهتمام بتحليل العام إلى أجزاء منفصلة، وهذا يتضمن عدم الاهتمام بإدراك العلاقات بين الأجزاء.
- اتجاه المعلم إلى مكافأة التلميذ على سلوكه الذي يدل على الطاعة، والإذعان والمسايرة.
- الاتجاه السالب نحو الابتكارية ونحو أهميتها العملية والتعليمية.
- الخوف من الصراحة، وسيادة السلوك الثقافي.
- سيادة الجو التسلطي بالقسم.
- الجو التنافسي، والتركيز على الاختبارات.
- الاهتمام الشديد بالوقت.
- التركيز على الجوانب المادية، الواقعية بعيدا عن الخيال.
- إظهار سلوك محبط للابتكار من جانب أفراد الأسرة، أو الأقران، أو الزملاء في الفصل أو المعلمين.
- اعتبار الانشغال بالأنشطة الابتكارية في الحياة اليومية مسألة قليلة الأهمية.

*(زينب محمود شقير، 1999: 300)*

وقد حدد (Higham. 1996) أن ضغط الأهل على الأبناء المتميزين في اختبار التخصص، والعوامل الاجتماعية، تؤثر على أداء المتميز وإنجازه، وتؤدي إلى ظهور مشكلات لديه.وغالبا يظهر الضغط على الإناث المتميزات، وهناك صعوبات اجتماعية وانفعالية مرتبطة بموهبة الفرد.مثل المثالية، نقد الذات، الخوف من النجاح، والعزلة وسوء التكيف والكآبة.

*(نادية هايل سرور، 1998: 295)*

ومن المشكلات التي يتعرض لها التلميذ المبتكر أنه يكون مفهوم خاطئ للذات.راجع لفقدان المرآة العاكسة لشخصيته عند الآخرين.لذلك فهو يشك في قدراته مما يجعله يبذل مجهود كبير ليشبه الآخرين.

*(Terrassier.j.c .1999:50)*

كما عدد مورجان Morgan. 1986 مجموعة من العقبات الانفعالية التي يتعرض لها التلميذ المبتكر وهي:

- مشاعر عدم الأمن
- الحاجة إلى الأمن الظاهر
- العجز من استخدام اللاشعور بحرية.
- عدم القدرة على استخدام العقل الشعوري بفعالية.
- معوقات التوجه نحو البيئة.
- معوقات البيئة.

*(زينب محمود شقير 1998: 301)*

ومن النتائج المترتبة عن الضغط الزائد الذي يتعرض له التلميذ المبتكر حسب (Terrassier, 1999) هي عدم التلاؤم أو التكيف Inadequation :

- فالمدرسة تعتبر "التلميذ الجيد" هو التلميذ المهذب الذي لا يزعج المعلم بكثرة الأسئلة، الذي يحفظ دروسه عن ظهر قلب وعليه فإن التلميذ المبتكر يتعرض للكثير من الصعوبات ولديه قليل من الشهية اتجاه العمل المدرسي.
- التلميذ المبتكر لا يتعلم بنفس الطريقة، وليست لديه نفس الاهتمامات فهو يبحث عن تعلم الأشياء المعقدة.
- التلميذ المبتكر مهدد بالفشل المدرسي، فهو لا يتعلم بنفس الطريقة ولا يفكر بنفس طريقة أقرانه مما يجعله في صراع إجباري مع النظام التربوي.

*(Terrassier j.c et Guillon .p,1999:48)*

على أساس ما تم عرضه لمختلف العوامل المعرقلة لنمو وتطور شخصيته، وقدرات التلميذ المبتكر فإنه يمكن الاتفاق مع Ferguson,1973 عندما يقول"إن الابداع لدى الفرد قد لا يحتاج إلى تطوير، وإنما يحتاج إلى تحريره من العوامل التي تعيق انطلاقه". *(يوسف القطامي، 1992: 116)*

بعد أن تم استعراض أهم العوامل التي تعيق نمو القدرة على التفكير الابتكاري، سيهتم في العنصر اللاحق بإبراز أهم العوامل المساعدة على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري.

**9.2.2- كيفية تنمية القدرة على التفكير الابتكاري بالمدرسة:**

تحتاج العملية الابتكارية إلى عوامل مساعدة لتنميتها وتطويرها. وأهم هذه العوامل، البيئة التي تتوفر على معطيات خاصة تسمح بتسهيل واندفاع العملية الابتكارية.فالإنسان لا يوجد إلا في حقل.والحقل النفسي و الاجتماعي هو الذي يخلق الحاجة للابتكار.ويختل التوازن أو الاستقرار القائم عادة بين الأنا والموقف.في مواقف اجتماعية راكدة، عادية، مألوفة مشبعة لا يتولد توتر في الإنسان.أما الوسط المحرك الذي لا يهدأ ولا يستكين فإنه، وسط يهيئ الإنسان للخلق يدعوه لأن يتحرك، ويستجيب من جهة ثانية.إن الشروط الاجتماعية، والعوامل الحضارية، عوامل مساعدة بل هي أكثر من ذلك، وأفعل، وابعد عمقا. *(علي زيعور، 1997: 90)*

الحديث عن العوامل المساعدة للابتكار، يقود للحديث عنها.العوامل.داخل البيئة المدرسية باعتبارها المسؤولة عن تنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ منذ الصغر.

فالبيئة المدرسية كما يرى (Anderson,1968) لابد أن تتوفر على شروط لتطوير الابتكار وتنميته، ومن هذه الشروط:

1-تزويد الفرد ببيئة غنية، فيها مثيرات متنوعة.

2-استخدام مواد تعليمية، وطرق تدريس منسجمة مع بعضها من ناحية، ومنسجمة مع المعلمين من ناحية أخرى.

3-تخطيط البرامج المقدمة للمبتكرين، وتقويمها وإعادة النظر فيها بين فترة تطبيق وأخرى.

4-إتاحة المجال لبروز الفروق الفردية بين الأشخاص، بحيث تلعب تلك الفروق دورا إيجابيا في خلق الظروف المناسبة للابتكار.

5-إعداد المواد التعليمية، بصورة تنطوي على عناصر الجذب والتشويق، وأن يراعي في إعدادها أن لا تكون منفرة للأفراد، وإنما تعمل على مساعدتهم على الاندماج في الأنشطة التي تقود إلى الابتكار.

6-التقليل بقدر المستطاع من عوامل القلق والإزعاج في الصف، وبخاصة تلك التي يكون مصدرها المعلم.

7-التعامل مع الفروق الفردية كعوامل تحد وليس كمواقف صراع.

8-البحث عن العوامل القادرة للتكامل في الفروق الفردية.

9-محاولة الخروج بصيغ موجزة للتفاهم.

10-إتاحة المجال أمام التفرد، والتمايز في إطار وحدوي.

11-تشجيع التغيير في الاتجاهات، الملازمة للمجالات المعرفية والانفعالية، للطلبة.

*(يوسف قطامي، 1992: 103)*

إن العناية بالابتكار داخل المدرسة من شأنه تجنيب التلميذ العديد من المشكلات والصعوبات النفسية المعوقة لنمو شخصيته بصورة سليمة، نتيجة كبت ابتكاريته أو محاولة التخلي عنها كما يوضح ذلك (Torrance, 1969) عندما يقول "إن التلميذ الذي يتخلى عن ابتكاريته تنقصه الثقة في تفكيره أثناء نموه، ويكون مفهوما غير محدد عن ذاته، ويصبح معتمدا على الآخرين في اتخاذ قراراته، وقد يفشل الأطفال في تكوين مفهومات واقعية عن ذواتهم لأنه لم تتوافر لهم المواقف الآمنة لممارسة ما لديهم من إمكانيات ابتكارية دون تقيم أنهم يدركون أن إنتاجهم لا يمكن أن يباري إنتاج الكبار، ولذلك يخشون النبذ والإخفاق.

*(عصمت ابراهيم مطاوع، 1997: 216)*

وعلى هذا الأساس تظهر أهمية البيئة المدرسية في تنمية وتطوير القدرة على التفكير الابتكاري لدى التلاميذ.ويقصد بالبيئة المدرسية: المعلم، المنهج الدراسي، طرق التدريس

**9.2.2. أ- دور المعلم:**

ترى(Carter,1992) أن تنمية الابتكار في الطفولة المبكرة مسؤولية المعلم، وضرورة تدريبه على ترجمة الابتكار إلى ممارسة صفية، وذلك عن طريق المعرفة الجيدة، والفهم بنمو الطفل، وخلق البيئة التعليمية المنتجة والمشجعة والمثيرة للإبداع والابتكار، واستخدام التكتيك المناسب، والشامل لعملية تفاعل المعلم والطفل، وتنمية قدرة المعلم على التشخيص الدقيق لقدرات الأطفال، والبرمجة المناسبة لهم. *(ناديا هايل سرور، 1998: 222)*

يتحدد دور المتعلم في تنمية القدرات الابتكارية للتلاميذ من خلال(عاطف عدلي، 1997) :

- النشاط الذاتي والتلقائي
- القدرة على تناول الأشياء والأدوات في البيئة، واستخدامها للتوصل إلى المعارف، واكتساب المهارات والاتجاهات.
- قدرته على الفهم العميق
- أن يكون لدى المدرس القدرة على إثراء خبرات المنهج، بما يتفق مع ميول التلاميذ واستعداداتهم العقلية، وهذا يقتضي معرفة جيدة بالبيئة المحلية، وتوفير مناخ للبحث والحرية، والتطوير للتلميذ.

أن يتمتع المدرس بقدرة تحليلية للعوائق التي تمنع التلميذ من إشباع حاجاته، أو تثير في داخله صراعات معينة، وأن يفسح أمام التلاميذ مجالات للتنفيس عن الصراعات التي يعانون منها.

. *(زينب محمود شقير، 1999: 294)*

لقد أثبتت عدة دراسات العلاقة الإيجابية بين القدرة على التفكير الابتكاري ومعاملة المعلم المرنة للتلاميذ، فقد استخدم (Barry,1974) مجموعتين من التلاميذ.مجموعة تضم التلاميذ الذين تتسم معاملة معلميهم لهم بالمرونة، ومجموعة ثانية تضم التلاميذ الذين تتسم معاملة معلميهم لهم بالتشدد.حيث توصل إلى وجود فروق في القدرة على التفكير الابتكاري لصالح تلاميذ المجموعة الأولى.وتدعم هذه النتيجة دراسة(Shob hana,1981) حيث توصل إلى وجود علاقة موجبة بين قدرة الطلاب على التفكير الابتكاري واتجاهات المعلمين نحو الطلاب التي تتسم بالديمقراطية والمرونة والتقبل. *(ممدوح الكناني، 1990: 214)*

وبناء على هذا فإن دور المعلم في تنمية شخصية المبتكرين والموهوبين من التلاميذ دور هام، فله كبير الأثر على شخصياتهم ونموهم الاجتماعي، بحيث لابد أن يكون قادرا على إتاحة فرص التكيف للتلاميذ المبتكرين، بأن يجعلهم متفاعلين مع زملائهم العاديين.

*(خليل ميخائيل معوض، 1997: 194)*

وقد أقترح (رمضان القذافي) مجموعة من السمات والمواصفات التي لابد أن يتحلى بها المدرسين حتى يكون بمقدورهم التأثير بشكل فعال بعوامل الابتكار وتشجيعه.وقد تم تلخيصها فيما يلي :

1- أن يكونوا غير تقليديين وألا يفرضوا الأساليب التقليدية أثناء ممارستهم لنشاطاتهم المهنية.

2- أن لا يعتمد المدرس بشكل رئيسي على كتاب مدرسي مقرر واحد، وإنما يجب استخدام أكثر من كتاب.

3- أن يشجع المدرس طلبته على مناقشة وجهات النظر المتعارضة وأن ينصتوا باهتمام إلى الآراء المخالفة.

4- أن يعمل المدرس على مكافأة، وتعزيز روح المبادرة والأصالة.

*(رمضان القذافي، 1996: 117،118)*

ومن هذا المنطلق فإن الابتكار لكي يتحول من مجرد استعداد كامن، إلى عملية تميز الفرد في نشاطه وتفكيره، لابد من ظروف ميسرة ومسهلة ومشجعة لذلك، والمعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية لابد أن يكون مبدعا، مبتكرا محبا للابتكارية عاملا على تنميتها، وتشجيعها.

ويوضح مصرى عبد الحميد حنورة(1997) أن الأعباء التي تقع على عاتق المعلم ضخمة إذا ما كان مطلوبا منه أن يتبنى ويشجع الاتجاه الإبداعي في سلوكه أو سلوك تلاميذه فمن حيث تبني الاتجاه ذاتيا يحتاج إلى أن يكون قادرا على اكتشاف إمكانياته الابتكارية، وهي موجودة والمطلوب منه فقط أن يكون قادرا على تحرير خياله، وأن يكون قادرا على مزج هذا الخيال بمفردات سلوكه المختلفة. *(مصري عبد الحميد حنورة، 1992: 231)*

إذن يتضح مما سبق أن دور المعلم في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى التلاميذ بالغ الأهمية، خاصة إذا ما كان المعلم نفسه، يتمتع باستعداد لتقبل الابتكار وتبنيه بجعله من بين الأهداف التي يرجو تحقيقها لدى تلاميذته داخل الصف الدراسي وهو ما يسهل طبعا تشجيعه للتلاميذ المبتكرين والمبدعين، بحيث يتخذ أساليب تدريس تشجع التفكير الابتكاري وتستثيره، ويكون قادرا على فهم انشغالا على التلاميذ، وميولاتهم لمواد ومواضيع معينة فمرونة المعلم في التعامل مع التلاميذ المبتكرين تستثير طلاقة ومرونة وأصالة التلميذ المبتكر داخل القسم، فالمعلم هو عماد العملية التعليمية وأساسها وكما يقول (NELSON er Cleland, 1975) "هو الذي يهيء المناخ الذي من شأنه إما أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها، ويشجع اهتماماته أو يحبطها، ينمي مقدراته أو يهملها، يقدح إبداعيته أو

يخمد جذوتها، يستثير تفكيره الناقد أو يكفه، يساعده على التحصيل والإنجاز أو يعطله". *(عبد المطلب أمين القريطي، 1989:46)*

### 9.2.2 .ب- دور البرامج المدرسية:

إن إعداد معلم كفئ لديه اتجاهات ابتكارية مرنة، قادر على تشجيع ومساعدة التلميذ المبتكر ليس كاف ما لم تطور برامج دراسية خاصة تحقق المتطلبات والحاجات الضرورية لتنمية الابتكارية للتلاميذ متماشية مع توقعاتهم، مرضية لفضولهم واهتماماتهم المختلفة.

فقد أكد (Black and Torrance,1981) على أهمية استخدام برامج تعليم التفكير في المراحل التعليمية المختلفة وأثرها على الابتكار. *(ناديا هايل سرور، 1998:223)*

وكما أشادت غالبية البحوث والدراسات على أهمية وضع برامج ومناهج خاصة بالموهوبين والمبتكرين، لما لهذه البرامج من أثر إيجابي في تسهيل نمو تطور الاستعدادات الابتكارية للتلاميذ بالمدرسة، ولما لها أيضا من فعالية في صقل شخصيتهم ودعم نموهم النفسي والاجتماعي السليم.

هذا ما أوضحته دراسة(Horyes,1995) من أن البرامج التعليمية، والإرشادية الموجهة للمتميزين والمبتكرين تساعد التلاميذ في السيطرة على بيئتهم، وشاركه في تأكيد ذلك(DUNCAN,1994) على أهمية البرامج الإثرائية في مساعدة المتميزين والمبتكرين على بناء صداقات جيدة ومساهمتها في رفع مستوى العلاقات الاجتماعية الفاعلة.

*(ناديا هايل سرور، 1998:297)*

ومن الأمور التي يجب الاعتناء بها أيضا حسب (Parnes,1963) طرق التدريس لأنها كفيلة بإثارة التلاميذ ودفعهم للقيام بعمليات التفكير المستقل واختبار صحة أفكارهم، وتوصيل تلك الأفكار إلى غيرهم. *(رمضان القذافي، 2000:230)*

وقد قدم تورنس(Torrance) عشرين مبدأ لتنمية التفكير الابتكاري عن طريق الخبرات المدرسية، وهو ما عرف "بوصايا تورنس" وهي على التوالي:

1. اهتم بالتفكير الابتكاري والرفع من قيمته وكن يقضا للأفكار الجيدة والجديدة وتشجع تلاميذك على تنميتها.
2. شجع على تناول الأشياء ومعالجة الأفكار.
3. نم حساسيات الأطفال للمثيرات البيئية.
4. درس تلاميذك كيف يختبرون كل فكرة على نحو منظم كيف يحددون المشكلة، وكيف يواصلون اختبار وتمحيص كل فكرة، ويمكن أن تستخدم طريقة الاكتشاف كمرشد لهذا العمل.
5. نم القدرة على التسامح مع الأفكار الجديدة.
6. احذر أن تفرض على التلاميذ أنماط محددة.
7. علم التلميذ أن يحترم تفكيره الابتكاري، وشجع تلاميذك أن يعبروا عن أفكارهم.
8. علم التلاميذ مهارات تجنب نقد الآخرين وسخريتهم.
9. ساعد التلاميذ الأكثر ابتكارية على ربط علاقات جيدة، وأن يكونوا أكثر وعيا ومراعاة لمشاعر الآخرين.
10. زود تلاميذتك بمعلومات عن العملية الابتكارية وذلك عن طريق الاكتشاف الذاتي.

11. خفف من إحساس التلاميذ بالرهبة أمام الروائع الفنية والأدبية، والعلمية.

12. شجع التعلم الذي يبادئ فيه الفرد بنفسه وقومه.

13. اطرح أسئلة تثير المناقشة والجدل، والفت انتباه التلاميذ إلى البيانات المقلقة.

14. اخلق ضرورات تتطلب التفكير الابتكاري، وضع أمام تلاميذتك مشكلات متميزة، وقد تستخدم مقترحات "برونر" في هذا المجال.

15. وفر لتلاميذتك فترات نشاط وفترات هدوء، وتذكر تأثير التهيؤ الذهني والتشبث الوظيفي.

16. وفر المصادر للتلاميذ ليصلوا من خلالها إلى الأفكار والحلول.

17. شجع عادة استخلاص المضامين الكاملة للأفكار.

18. نم لدى تلاميذتك قدرة النقد البناء.

19. شجعهم على أن يكتسبوا المعارف من ميادين مختلفة ومتنوعة.

20. نم في نفسك روح المغامرة، وذلك بممارسة جميع هذه الأفكار بنفسك ولنفسك. *(جابر عبد الحميد جابر، 1987: 371، 372)*

يلح (Torrance) من خلال المبادئ التي وضعها على أهمية دور المعلم من أجل تدريب التلاميذ على التفكير الابتكاري، مع الإشارة إلى ضرورة توفير عدد من الوسائل والإستراتيجيات التعليمية، وتوظيف طرق وأساليب تدريبية جديدة تتلاءم وخصوصيات العملية الابتكارية.

وأشار Burch,1986 إلى ضرورة الاهتمام بالمنهج كجزء هام في برامج تعليم الموهوبين والمبتكرين، بحيث يمكن للمنهاج المخطط بطريقة سليمة أن يراعي جوانب النمو الجسمي والعاطفي والعقلي، وتطور السلوك الابتكاري وهذا يمكن أن يساهم في تنمية الابتكار عند التلاميذ. *(ناديا هايل سرور، 1998: 224)*

إن التركيز على أهمية المدرسة في حفز العملية الابتكارية لا يعني أنها الوحيدة المسؤولة عن ذلك، باعتبار أن للأسرة دور هام أيضا في تنمية القدرة الابتكارية لدى الأبناء، من خلال احترام حرية الأبناء في الاختيار وتوظيف قدراتهم المعرفية.فقد قامت (Anne Roe) في دراسة لها بتحليل الظروف إلى تؤدي إلى الابتكارية العالية للإنتاج الممتاز عند ثلاث مجموعات من العلماء.واستخلصت من دراستها وجود وقائع متكررة في حياة هؤلاء من قبل مدرسيهم وآبائهم وقائع تنمي بطريق مباشر أو غير مباشر وتشجع جهود هؤلاء أثناء طفولتهم لحل المشكلات التي تواجههم معتمدين على إمكانياتهم، فالحرية وتضاؤل العقاب أو تزايد التشجيع الذي يوفره الولدان يساعد على تشكيل الأسلوب العام لحياة هؤلاء المبتكرين.

*(جابر عبد الحميد جابر، 1977: 646)*

وبناءا على ما سبق ذكره فإن الابتكار يحتاج إلى تنميته بالمدرسة عن طريق تسطير استراتيجية تربوية شاملة وكاملة، وتخطيط برامج خاصة وتهيئ معلمين أكفاء يعتمدون على طرق تدريس تهدف إلى استثارة تفكير الطلبة وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم واهتماماتهم، كما يحتاج الفرد المبتكر إلى الدعم المعنوي ورعاية النفسية الاجتماعية سواء من الأسرة أو من المدرسة ليحقق التوافق والتوازن بين متطلباته، وسلوكاته الابتكارية من جهة والتكيف مع الآخرين من جهة أخرى ويتحقق ذلك بطبيعة الحال عن طريق توفير العوامل التي تكفل الصحة النفسية لهؤلاء المبتكرين والتي لخصها (رمضان القذافي) فيمايلي:

1-عدم تهديد الذات بشكل خطير يؤدي إلى حجب الرغبة في الإقدام والمخاطرة.

2-تنمية الوعي بالذات بحيث يصبح الفرد أكثر وعيا بأفكاره، أحاسيسه ومشاعره.

3-زيادة القدرة على تقبل أفكار الآخرين مع ثقة الفرد بنفسه، واحترامه لأفكاره الشخصية.

4-القدرة على الشعور بالاختلاف عن الآخرين وتقبل هذا الاختلاف بشكل طبيعي.

القدرة على التوافق مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية معهم دون أن يفقد الفرد ذاتيته. *(رمضان القذافي، 1997: 146)*

**9.2.2.ج- العوامل النفسية والاجتماعية لرعاية المبتكرين:**

إن ضرورة التخطيط لبناء برامج دراسية للمبتكرين وتبني استراتيجية تربوية خاصة لتعليمهم، يقابله ضرورة تبني خطط إرشادية لرعاية المبتكرين من الناحية النفسية والاجتماعية عن طريق برامج الإرشاد النفسي والاجتماعي، لضمان الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ.

يرى(Rogers,1959) أن الأمن السيكولوجي وحرية الفرد هما من العوامل الرئيسية والضرورية لدعم السلوك الابتكاري، ويتحقق الأمن السيكولوجي للفرد المبتكر يضيف (Rogers) عن طريق:

1-تقبله كقيمة من دون أن يكون ذلك التقبل مشروطا.

2-توفير البيئة التي تحتوي على عناصر تقويم خارجية.

3-الحرية الكاملة والمقصود بها حرية التعبير مع تحمل المسؤولية الذاتية الكاملة.

وإذا كان (Rogers) يركز على أهمية تدعيم تقدير الذات لدى الفرد المبتكر، فإن (Taylor,1964) يشير إلى حاجة المبتكر إلى الاعتراف، ويحدد Kolly,1967 ضرورة تقديم الاعتراف لسببين: **أولا**:أن هدف الاعتراف إنما يقف بالنسبة له.الفرد المبتكر. كدالة لقيمته الشخصية ومدى قدرته على النهوض بدوره المتوقع منه.**ثانيا**:أن هذا الاعتراف أشبه بما يكون بنوع من العائد يتبين من خلاله الفرد المبتكر مدى دلالة ما قام به من عمل. *(ممدوح الكناني، 1990: 237)*

وعلى هذا الأساس فإن مراعاة الصحة النفسية للتلميذ المبتكر ضرورية كضرورة الاهتمام بقدرته الابتكارية.وقد لخص Torrance,1962 ستة أدوار يمكن للمرشد والموجه النفسي الالتزام بها لمساعدة المبتكر وهي:

1-توفير الحماية والأمان.

2-مساندة المبتكر وتدعيمه.

3-مساعدة المبتكر على فهم اختلافه.

4-مساعدة المبتكر على التعبير عن أفكاره.

5-الاعتراف بالابتكار.

6-مساعدة الآباء والآخرين على فهم المبتكر.

*(رمضان القذافي، 1996: 209،210)*

إن الرعاية النفسية واجبة للطفل المبتكر منذ مراحل عمره المبكرة سواء كوسيلة للكشف عن استعداداته أو لتهيئة المناخ الذي يؤمن صحته النفسية، حتى لا تكبت قدرته الابتكارية، أو تأخذ مسارا منحرفا، فحاجة التلميذ كبيرة للاعتراف والدعم النفسي، من أجل التقليل من حدة القلق والتوتر الناتج عن شعور المبتكر بالاختلاف،

وحتى يسمح له بالاتصال الاجتماعي مع الآخرين ويتجنب العزلة والانسحاب، وكل هذه العوامل بالتالي ستؤدي إلى تنمية وتشجيع قدرته الابتكارية.للتلميذ.، وتجنبه كبت موهبته وإبداعه نتيجة التهديد الذي تقابله به البيئة السلبية التي ترفض الابتكار وترفض كل ما هو خارج عن المألوف.

إن البيئة الفعالة هي البيئة المدعمة، المساندة، والميسرة لعملية الابتكار بما تتوافر عليه من ظروف وإمكانيات وعوامل مسهلة للعمل والنشاط الابتكاري سواء بالمدرسة أو خارج المدرسة.

فالعملية الابتكارية لا تنطلق من فراغ بل لابد لها من بيئة مدعمة.والبيئة التربوية هي المسؤول الأكبر على تشجيع أو إعاقة الابتكار لأن المدرسة هي البيئة المقصودة التي يوكل إليها مهمة تربية وتكوين أفراد المجتمع لتحقيق أكبر استثمار ممكن للعقول البشرية.

### 10.2.2- الابتكار وعلاقته ببعض المتغيرات:

#### 10.2.2.أ- الابتكار والصحة النفسية:

ظل موضوع الابتكار وعلاقته بالصحة النفسية يشغل الباحثين لمدة طويلة، ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال:

**- دراسة (BARRON.F 1962):**

هدفت دراسة(BARRON) المقارنة بين المبتكرين والجمهور العام فيما يتصل بالعلاقة بين الابتكار والصحة النفسية، وقد توصل الباحث إلى نتيجة محيرة نوعا ما، إذ أن المبتكرين من الناحية النفسية هم أكثر اضطرابا من الناس بوجه عام، وفي نفس الوقت الأكثر صحة منهم.

*(Terassier, 1999,53)*

ويفسر ذلك (BARRON) بأن المبدعين أكثر اضطرابا من الناحية النفسية إلا أن لديهم وسائل وحيلا أكثر كفاية يواجهون بها هذه الاضطرابات التي تنجم عن تعرض تصرفاتهم للسخرية نظرا لأنهم أناس فاعلون، يعتزون بأنفسهم، ويواجهون العالم الخارجي أحيانا بسلوك يشق عليه تقبله، أو يواجهونه بابتعاد وانسحاب.

*(عبد الحليم السيد، 1971: 60)*

**- دراسة حسن عبد العزيز الدريني 1974 :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تميز مرتفعوا القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات:الصحة، المشكلات الانفعالية، الدين، الخلق، الفراغ، الناحية الاقتصادية، التوافق الاجتماعي، الأسرة، التوجيه المهني، العمل المدرسي، المنهج والدراسة.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومتوسطي القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات المشكلات الانفعالية، الدين، والخلق، الأسرة، منهج الدراسي لصالح المجموعة الأولى.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات المشكلات العادية والحادة الآتية:التوافق الاجتماعي، المشكلات الانفعالية، الدين، الخلق، الأسرة، منهج الدراسة لصالح المجموعة الأولى.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومتوسطي القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات المشكلات العادية والحادة الآتية: الفراغ، الجنس الآخر، العمل المدرسي، وفي المشكلات العادية الآتية: الناحية الاقتصادية، التوجيه التربوي والمهني لصالح مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري.

4- توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات المشكلات العادية والحادة الآتية: الفراغ، الجنس الآخر، العمل المدرسي، وفي مجالات المشكلات العادية الآتية: الناحية الاقتصادية والتوجيه التربوي، لصالح مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري.

لا توجد فروق بين ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري وكل من متوسطي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في المشكلات الصحية، العادية، الحادة، المشكلات الاقتصادية والمتعلقة بالتوجيه التربوي والمهني الحادة.

*(أنور محمد الشرقاوي، 1996: 193)*

**- دراسة أحمد حسن جاسر (1980) :**

هدفت دراسة حسن جاسر للبحث في العلاقة بين التفكير الابتكاري والتوافق الشخصي والاجتماعي بأبعاده التوافق المنزلي، الصحي، الاجتماعي، الانفعالي.بحيث تكونت عينة الدراسة من 250 طالبا و240 طالبة من الصف الأول ثانوي وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق بين البنين والبنات في التوافق الشخصي والاجتماعي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين البنين والبنات فيما يخص التفكير الابتكاري لصالح البنات.

توجد علاقة ارتباطية موجبة دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات التفكير الابتكاري و درجات كل من التوافق المنزلي، الصحي، الاجتماعي، كل على حدى ما عدا مع التوافق الانفعالي فهي غير دالة إحصائيا.

*(أنور أحمد الشرقاوي، 1999: 195)*

**- دراسة نادر فتحي محمود قاسم (1987) :**

قام نادر فتحي بدراسة العلاقة بين التفكير الابتكاري والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

وكان هدف الدراسة هو بحث العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكاري وكل من التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذكورا، بحيث تكونت عينة الدراسة من 300 طالبا من طلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي تراوحت أعمارهم بين 14 و17 سنة.

وخلاصة النتائج أظهرت ما يلي:

- توجد علاقة موجبة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والتوافق الشخصي.
- توجد علاقة موجبة بين عوامل التفكير الابتكاري(الطلاقة، المرونة، الأصالة) والتوافق الاجتماعي.

أي أن نتائج الدراسة تشير إلى أن الطالب ذي القدرة على التفكير الابتكاري من بين الطلاب العينة يتميز بمستوى عالي من حيث التوافق الشخصي والاجتماعي، ويرجع ذلك إلى ارتفاع مستوى ما يتمتع به هذا الطالب من قدرات عقلية.

*(أنور محمد الشرقاوي، 1999: 1997)*

- دراسة **Thuthar,s et all 1992 :**

أظهرت دراسة(thuthar et all) بأن المبتكرين يتمتعون بدرجة عالية من التوافق النفسي، فعند فحص مستويات التوافق النفسي عند 51 تلميذ من الموهوبين عقليا(أذكياء ومبتكرين) توصل الباحث إلى أن الموهوبين لديهم مستوى مرتفع من التوافق النفسي مقارنة بزملائهم العاديين من نفس السن. *(زينب محمود شقير، 1999: 48)*

للإشارة فإن أغلبية الدراسات السابقة الذكر قد أجريت على التلاميذ بمدارس ثانوية خاصة بالمتفوقين عقليا بأنواعهم(ذكاء، ابتكار، تحصيل مرتفع).

**10.2.2.ب- الابتكار والإرشاد النفسي:**

تعتبر الرعاية النفسية والتوجيهية والإرشادية، والاجتماعية والوقائية ضرورية لضمان نمو سليم لشخصية التلميذ المبتكر هذا ما انتهت إليه الدراسة التالية:

**- دراسة محمود الكناني :**

تناولت الدراسة موضوع:"دور الإرشاد النفسي الأسري والمدرسي في مواجهة مشكلات التلميذ المبتكر"

بحيث توصل الباحث إلى عرض عدد من المشكلات العقلية والانفعالية، والاجتماعية التي يواجهها الطفل المبتكر وهي:

- تعدد الميول والاهتمامات.
- الميل إلى الأنوثة والذكورة.
- الشعور بالاكتئاب.
- نقص التوافق الخلقي والديني.
- الصراع بين الحاجة.
- الانتماء والحاجة إلى التفرد.
- وجود تباين بين قدرات التلميذ المبتكر ومهاراته في الأداء.
- نقص الأداء الأسري.
- تصور الذات مليء بالصراعات.
- الشك في التقاليد والمعتقدات والثورة على الامتثال.
- نقص التوافق الدراسي.
- نقص وقت الفراغ.
- الجمع بين القيم الجمالية والنظرية.
- المثالية والاستقلال.

وقد استخلص الباحث أن الإرشاد النفسي للتلميذ المبتكر ليس مجرد حل لمشاكله، ولكنه عملية إيجابية للارتقاء بصحته النفسية. وهذا مهم لكل الطلاب ولكنه حيوي للتلاميذ المبتكرين بصفة خاصة، وذلك إذا ما قورنوا بالعاديين.

*(أنور محمد الشرقاوي. 1999: 198)*

**10.2.2.ج- الفروق بين الجنسين في مستوى القدرات الابتكارية :**

**- دراسة ناهد رمزي :**

قامت الباحثة ناهد رمزي بدراسة الفروق بين الجنسين فيما يخص مستوى القدرات الابتكارية، بحيث تكونت الدراسة من 150 طالب و طالبة من كلية الآداب متوسط أعمار الذكور 22.66 ومتوسط أعمار الإناث 20.46.

وقد استخدمت الباحثة اختبار التحليل العاملي لبيان الفروق بين الجنسين في مستوى القدرات الابتكارية، وقد وجدت أن هناك أربعة عوامل من العوامل السبعة المستخلصة لكل من الجنسين لها شبيه لدى الجنس الآخر، منها عامل متطابق وثلاثة متشابهة، والعامل المتطابق هو عامل الانبساط أما العوامل المتشابهة فهي:المرونة، التطرف الإيجابي، الحساسية للمشكلات.أما العوامل الثلاثة الباقية والتي بينت الدراسة أن هناك فروق بين الجنسين فيها هي: الاستغراق الانفعالي في البحث لصالح الإناث، الاهتمام بعمليات التفكير والتنظيم لصالح الذكور التعامل مع المواد الرمزية لصالح الذكور أيضا. *(محمد عودة الريماوي، 1994: 197)*

**10.2.2.د- الابتكار وعلاقته بالتحصيل الدراسي :**

عديدة هي الدراسات التي تناولت علاقة الابتكار بالتحصيل الدراسي، ومن بين الدراسات المنجزة بالجزائر الدراسة التالية:

**- دراسة الطاهر سعد الله (1991) :**

قام الباحث سعد الله الطاهر بتناول موضوع العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي.

أجريت الدراسة على عينة من 200 تلميذ تراوحت أعمارهم بين 12و16 سنة بحيث توزعت العينة بين:

العينة التجريبية 100 تلميذ

العينة الضابطة 100 تلميذ

و اتضح من خلال نتائج التحليل الإحصائي تأرجح العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري ومستوى التحصيل الدراسي(مرتفع.منخفض) سلبا وإيجابا.

# القسم الثالث

# 2.3- التعليم الثانوي و رعاية المتفوقين

## مـــدخـــل :

تتميز مرحلة التعليم الثانوي عن باقي مراحل التعليم الأخرى كونها تجمع بين بعدين هامين، فمن ناحية تتوسط السلم التعليمي، بحيث تأخذ المكانة الوسطى التي تصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي. و من ناحية أخرى تقابل مرحلة الثانوية مرحلة المراهقة، أهم مراحل النمو في حياة الفرد .

إذ يلاحظ في مرحلة المراهقة التميز في النمو العقلي، حيث يظهر هذا التميز في شكل فروق في القدرات العقلية، إذ أن هذه الفروق لم تكن واضحة في السنوات الأولى من العمر. و تزداد هذه الفروق بازدياد العمر حتى تصبح واضحة خلال المرحلة المتوسطة و تثبت في المرحلة الثانوية.

و على هذا الأساس يأخذ النمو العقلي تجاه نحو التركيز والتبلور حول مظهر من مظاهر النشاط، الأمر الذي يجعل المرحلة الثانوية مرحلة توجيه تربوي و مهني.

*(رجاء بوعلام، 1986 ، 167)*

و نتيجة هذا التميز العقلي الذي يصاحب مرحلة المراهقة و يطرح قضية الفروق في القدرات العقلية بين التلاميذ، تصبح مرحلة التعليم الثانوي مجال واسع لابد له من استيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ في التخصصات المختلفة من الأدبي، العلمي، التكنولوجي... و فسح المجال أمام التلاميذ لتطوير قدراتهم و إرضاء حاجاتهم المتزايدة في هذه المرحلة.

كما تبرز أهمية التعليم الثانوي كمرحلة أساسية في تكوين شخصية التلميذ سواء من الناحية العقلية ، الانفعالية، و الاجتماعية. الأمر الذي يستدعي بذل كل الجهود و تسخير كل الوسائل الممكنة من أجل تطوير التعليم الثانوي ، و تطويعه لاستيعاب و تلبية الحاجيات العقلية، النفسية، و الاجتماعية للتلميذ، بهدف إعداده و توجيهه بحيث يكون قادرا على تحرير كل طاقاته العقلية سواء القدرات العامة كالذكاء أو الخاصة كالقدرات الإبداعية و الابتكارية من أجل استثمارها و استغلالها أكبر قدر ممكن.

### 1.3.2 - التعليم الثانوي:

هو المرحلة التي تلي التعليم الابتدائي و تتكون من التعليم المتوسط أو الإعدادية و المرحلة الثانوية.

يقصد بالتعليم الثانوي تلك المرحلة التي تتوسط النظام التعليمي الرسمي، و تقابل مرحلة المراهقة أهم مراحل نمو الإنسان . يمتد التعليم الثانوي من المرحلة المتوسطة و ينتهي عند مدخل التعليم العالي بغض النظر عما إذا كان النظام التعليمي يقدم في وحدة متماسكة أو يقسم إلى قسمين منفصلين.

- **المرحلة الثانوية**، التي تعرف في معظم البلدان العربية بهذا المسمى، و تمتد الدراسة بها لثلاث سنوات تكلل بشهادة البكالوريا بالنسبة للدول العربية التي تتبنى النظام التعليمي الفرنسي.

و يمتد التعليم الثانوي عموما بحلقتيه الأولى و الثانية- الإعدادية، و الثانوية- في جميع الأنظمة التعليمية الدولية من سن انتهاء الطفولة في حدود السنة الثانية عشر إلى مرحلة النضج و الاكتمال في حدود السنة الثامنة عشر من العمر. *( أحمد القدافي، محمد القالوفي، 1997، 129)*

و تشير العديد من الدراسات إلى اعتبار المدرسة جزءا من المستوى الثاني في تركيبة الهرم التعليمي بما يشمله من الأنماط و التشعبات و التخصصات التعليمية التي تقع بين التعليم الابتدائي و التعليم الجامعي. *(محمد القذافي ،محمد القالوفي ،1997 ، 219)*

### 2.3.2 - أهمية التعليم الثانوي:

. إن مهمة التربية عامة هي أداة للتنمية الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية في عالمنا المعاصر. و لعل التعليم الثانوي يأخذ من هذه الأهمية القسط الأوفر باعتباره يقابل أهم مراحل حياة الفرد من جهة و من جهة أخرى أن من أهداف المرحلة الثانوية إعداد الفرد/ المواطن للمشاركة في تنمية المجتمع.

و عليه يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي مع "رمضان القذافي" في النقاط التالية:

**1- المراهقة و التغيرات الجسمية و السيكولوجية:**

إن سنوات التعليم الثانوي بمرحلتيه الأولى و الثانية، تغطي فترة حرجة في حياة الشباب هي فترة المراهقة و ما يصحبها من تغيرات أساسية في البناء و الإدراك و السلوك.

و يقصد بهذه التغيرات، كل التغيرات سواء على مستوى النمو الجسمي إذ يعرف جسم المراهق نموا سريعا في هذه الفترة من حيث: الوزن، الطول، ملامح الوجه...

كما تتميز مرحلة المراهقة بأنها مرحلة الانفعالات العنيفة، فالمراهق ثائر لأتفه الأسباب، رافض للسلطة، تمتاز انفعالاته بالتقلب و عدم الثبات. *(نوري الحافظ 1990، 48)*

و على صعيد النمو الاجتماعي يمر المراهق من خلال هذه الفترة بما يسمى - بالأزمة السوية- أو المواجهة من أجل الاستقلال عن الأسرة.

كما يأخذ النمو العقلي في هذه المرحلة اتجاه جديد بحيث يصبح المراهق ميل للتفسير و المناقشة و الجدل يتولد لديه خيال خصب يعينه على التفكير المجرد. فهو ينتقل من قبول الحقيقة قبولا أعمى إلى طلب الدليل. ومن الرغبة في الحقائق إلى الرغبة في تفسيرها، و من اهتمامات و ميول كثيرة إلى ميول ثابتة و قليلة. *( طلعت همام، 1984، 275)*

و تقابل هذه التغيرات و التطورات في النمو لدى المراهق ظهور حاجيات جديدة لا بد للمدرسة الثانوية أن تأخذها بعين الاعتبار و تفسح المجال أمام المراهق لتحقيقها.

**2- الارتباط بمشكلات المجتمع:**

ترتبط مشكلات التعليم الثانوي بمشكلات المجتمع و بمتطلباته و فلسفته و قيمه و مبادئه إضافة إلى العوامل الاقتصادية السائدة به.

### 3- المرحلة العبورية:

يعتبر التعليم الثانوي امتداد للتعليم الابتدائي، تأشيرة للتعليم العالي و من ثمة فإن التخطيط لمناهجـــه و أهدافه لابد أن يأخذ بعين الاعتبار احتياجات و رغبات الطلبة من جهة و من جهة ثانية أهداف و احتياجات المجتمع.

### 4 - التنمية الاجتماعية و التطور الحضاري:

التعليم الثانوي يمثل فترة هامة من أهم مراحل التعليم من حيث أنه يعد الفرد ليكون مواطن يساهم فـــي البناء و التنمية و في تحقيق أهداف المجتمع.

*(رمضان القذافي ،محمد القالوفي ،1997، 121، 122)*

على ضوء ما سبق يمكن استخلاص ثلاث نقاط تعتبر محددة لأهمية التعليم الثانوي:

1- الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الجسمية و النفسية المقابلة للمرحلة الثانوية لدى التلاميذ.

2- الأخذ بعين الاعتبار احتياجات المجتمع و التلميذ في التخطيط للتعليم الثانوي.

3- الأخذ بعين الاعتبار إعداد التلميذ ليصبح مواطن يشارك في تنمية المجتمع.

### 3.3.2- أهداف التعليم الثانوي:

يعتبر "رمضان القذافي" أن أهم قضية تواجه التعليم الثانوي هي كيفية إيجاد الطرق الناجحـــة التـــي تساعد الناشئة المراهقين في الانتقال من الطفولة- و الحياة المدرسية- إلى النضــــج و الكمـــال و حيـــاة المجتمـــع. *(رمضان القذافي 1997، 123)*

و على هذا الأساس فإن هذا الانتقال يمكن تحقيقه حسب الباحث بتحديد أهداف رئيسية للتعليم الثـــانوي و قد لخص" باتريس دوبون،1981" في كتابه هل يقدم تعليم واحد للذكور و الإناث؟ أهداف المدرسة الثانويـــة فيمـــا يلي:

1- تمكين الطلبة من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

2- تعزيز شخصية الطلاب و تنمية قدراتهم البدنية، و الفكرية، و المعنوية.

3- تنمية الثقافة العامة، و المعارف الأساسية، و ملكة النقد.

4- تنمية روح الإبداع، و المهارات العلمية.

5- تنمية روح الشعور بالمسؤولية. *( رمضان القذافي، 1997 ، 124)*

أما "رمضان القذافي" فقد حدد أهداف التعليم الثانوي في النقاط التالية:

1- إكساب الطلاب المفاهيم العلمية و الإنسانية و تسخيرها لخدمة المجتمع.

2- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية و مناهج البحث العلمي.

3- تحسين مهارات الطلاب اللغوية و قدراتهم الأدبية و إعدادهم مهنيا و تكنولوجيا.

4- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية و القيم.

5- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء و القدرة على التكيف.

6- تنمية تقدير المسؤولية و احترام القانون و القيم.

7- تقدير نجاحات الإنسان و قبول مسؤولية المواطنة و إدراك المواقف و الأحداث الدولية.

8- إكساب الطلاب حاسة التذوق المهني و الفني و تقدير الجمال.

9- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم و تقديرهم للآخرين.

*( رمضان القذافي و آخرون 1982، 124)*

و عليه فإن أهداف التعليم الثانوي تتلخص عموما في تكوين شخصية التلميذ/ المواطن من الناحية المعرفية، المدنية و إعداده لتحمل المسؤولية و تقبل ذاته و تقديرها مع احترام الآخرين.

### 4.3.2- وظيفة المدرسة الثانوية:

للمدرسة الثانوية-عمليا و تربويا- أبعاد كثيرة تؤدي عن طريقها وظيفتها للمجتمع و من هذه الأبعاد:

1- **البعد الوظيفي**: فهي مؤسسة تعد للحياة، إذ تعد الناشئة لمواجهة المجتمع و تحاول أن تعدهم لمرحلة تعليمية تالية و هي التعليم الجامعي.

2- **بعد المضمون**: فالمدرسة الثانوية تهدف إلى إكساب الشباب مجموعة من المضامين الفكرية الواضحة التي تساعده على فهم حياة القرن الحالي، و تيسر له فرص الفهم الحقيقي لتطورات حضارة الإنسان، و تقدم المجتمع الذي يعيش فيه.

*(أحمد زكي صالح، 1972، 227)*

### 5.3.2 - أنماط التعليم الثانوي:

يتضمن التعليم الثانوي نمطين أساسين: التعليم الثانوي العام و التعليم الثانوي الفني.

1- **التعليم الثانوي العام**: يسود هذا النمط في البلاد العربية بشكل عام باعتباره الممر الحقيقي الذي لابد من العبور به للوصول إلى مرحلة التعليم العالي.

تسير الدراسة في هذه الرحلة وفق الأساليب التقليدية التي تعتمد على الدراسة النظرية و تقديم الحقائق العلمية وفق منهج موحد و معمم على كل المدارس سواء في الريف أو الحضر. و للكتاب المدرسي دور رئيسي في سير العملية التعليمية بصفته المرجع الأساسي لأي مادة دراسية.

يخضع طلاب السنة الأولى من التعليم الثانوي في أغلب الأقطار العربية إلى الدراسة بالجذع المشترك التي تؤدي إلى توجيههم حسب اختيارهم أو إجباريا إلى الشعب المختلفة في السنة الثانية التي تستمر سنتين.

و يستمد النظام التعليمي العربي من نموذجين، النموذج البريطاني و النموذج الفرنسي و ذلك حسب المؤثرات الثقافية و مخلفات الاستعمار.

يخضع 90 % من الطلاب نمط التعليم الثانوي العام، بينما 10% فقط مقيدون بالنمط التعليمي الفني. *(رمضان القذافي و آخرون، 1982 ، 18)*

### 2- التعليم الثانوي الفني:

تشير اللوائح الخاصة بالتعليم الثانوي الفني أن أهدافه هو تحقيق ما يلي:

1- إيجاد توازن داخلي بين إعداد الطلبة في أنماط التعليم المختلفة.

2- تكوين إطارات فنية مدربة على ممارسة العمل الفني و اليدوي.

3- مقابلة متطلبات الحاجة و خطط التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.

4- توسيع قاعدة اختيار أمام الطالب عن طريق تنويع التعليم حتى يتجه كل طالب إلى نمط الذي يساير ميوله و اتجاهاته و استعداداته.

*(رمضان القذافي و آخرون، 1982، 18)*

### 6.3.2 - مشكلات التعليم الثانوي:

يتعرض التعليم الثانوي للعديد من المشكلات سواء بالدول المتطورة أو الدول النامية نتيجة الضغوط التي تواجهه سواء من الناحية الكمية أو الكيفية.

1- **الضغوط الكمية:** و تشمل التدفق الهائل للتلاميذ على التعليم الثانوي و هذا طبعا راجع للانفجار السكاني و للطلب الاجتماعي المتزايد لدخول المدارس و كذلك إنشائها.

2- **الضغوط النوعية:** و تشمل شكل التعليم، نوعية مخرجاته، و مستوى آداءاته القادرة على مواجهة الواقع الحالي و التوسع التكنولوجي و التطور العلمي و التغير السريع و كيفية التكيف مع متطلبات السوق و العمل. *( رمضان القذافي، 1997، 180)*

و من الأسباب الجوهرية لمشكلات التعليم الثانوي إتباع الأساليب التقليدية الوصفية إذ يرى عدد من الباحثين حسب رمضان القذافي أن هناك طريقة تدريس واحدة و بخاصة في البلدان النامية و هي الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين و التي لا تلائم سوى الطالب الذي يمكنه التعامل على المستوى المجرد طول الوقت.

هذه الطريقة كانت تولي عملية تلقين المعلومات و حشد العقول بأصناف المعارف التي كان يرى المربون آنذاك فائدتها على حساب كل النشاطات و المهارات و جوانب النمو المتعددة.

*(رمضان القذافي ،1997 ، 131)*

وقد أشار تقرير اليونسكو لبعض المشكلات التي تواجه التعليم الثانوي في البلاد العربية حيث جاء فيه " التعليم الثانوي يبدو هو أيضا مفتقرا إلى الملائمة و التجاوب مع مطالب المجتمع.

و السبب في ذلك عجز هذا التعليم عن استيعاب كل الراغبين في الالتحاق به و ارتفاع نسبة المتسربين و المعيدين و تضخم عدد الملتحقين بالتعليم الثانوي العام بالنسبة للملتحقين بالتعليم الثانوي الفني، و عجز الكثير من خريجي المدارس الثانوية عن الالتحاق بالتعليم العالي أو عن مواصلة تعليمه بأساليب ذاتية. و فوق ذلك كله عجزهم عن الالتحاق بعمل يصلحون له. (رمضان القذافي ،محمد القالوفي، 1997، 132)

إذن تنحصر مشكلات التعليم الثانوي على العموم في اعتماده على الأساليب التقليدية التي لم تعد قادرة على مواجهة حاجات التلاميذ. كما أن المناهج بحاجة إلى التجديد و التطوير بما يتلائم و احتياجات الفرد و المجتمع على حد سواء.

### 7.3.2- مالمطلوب من المدرسة الثانوية؟

كثيرة هي الأراء التي تقول بأن المدرسة الثانوية قد حصرت مهمتها في تلقين الطلبة المعلومات التي يحتويها المنهج أو الخطة الدراسية دون أن تحاول تعليمهم ماهية هذه الأشياء نفسها. فهي عاجزة مادامت حصرت

نفسها داخل هذا النموذج التقليدي مما يجعلها غير قادرة على تلبية احتياجات التنمية و مسايرة متطلبات التطور الاجتماعي.

و من أجل تأكيد أو نفي هذه الآراء قامت منظمة اليونسكو بإرسال استبيانات إلى عدد من البلدان حيث جاءت الإجابات تعبر بأن النظام التعليمي الثانوي الحالي لا يقابل احتياجات الشباب في المجتمع الحديث و أشارت تلك الاتجاهات إلى عدد من المتغيرات التي لابد للتعليم مقابلتها و هي:

1- الحضارة الحالية حضارة معقدة تتشابك عواملها بطريقة تدعو الفرد الى المشاركة العلمية المستمرة، و أن يكون دائم التطلع على التكنولوجيا و تطوراتها المستمرة، و أن لايقف موقف المتأثر فقط بل أن يكون مؤثرا فيها.

2- التغيرات الإجتماعية و الإقتصادية السريعة جعلت وسائل الإعداد التربوي السابقة غير قادرة على مسايرة التغير و من ثم فإنه لابد من إيجاد طرق أخرى لمساعدة الفرد على التوافق مع بيئته سريعة التغير.

3- لابد من إيجاد صيغة جديدة للتعليم الثانوي بحيث تزود الفرد بمعلومات و ثقافة واسعة دون إغفال حق التخصص اللازم لسوق العمل.

ضرورة إنفتاح المدرسة الثانوية على الحياة مما يستدعي ضرورة تغيير الأهداف و المناهج بحيث تكون أكثر جاذبية تشويق و دافعية للفرد. (*رمضان القذافي، و آخرون، 1982، 37*)

### 8.3.2 - واقع التعليم الثانوي في الجزائر:

يعود تاريخ التعليم الثانوي بالجزائر إلى ما قبل سنة 1830، و كان آنذاك ذا طابع ديني أما التعليم الثانوي العام فقد ظهر فيما بعد سنة 1830 عن طريق المدارس الخاصة.

لقد كان التعليم الثانوي بالجزائر قبل إدخال إصلاحات تربوية متعددة عليه يستغرق ثلاث سنوات و يأتي بعد مرحلة من التعليم الأساسي حيث كان هناك ثلاث أنماط للتعليم الثانوي هي:

- التعليم الثانوي العام و مدته ثلاث سنوات.
- التعليم الثانوي التخصصي و مدته ثلاث سنوات.
- التعليم الثانوي الفني و التقني وتتراوح مدته ما بين سنة و أربع سنوات.

و تنتهي مرحلة الدراسة الثانوية بشهادة البكالوريا على إختلاف أنواعها كما تمنح شهادات و كفاءات مهنية في نهاية التدريب الفني و التقني.

هذا و قد عرف التعليم الثانوي عدة تغيرات تجسدت في فترات معينة فجاءت على التوالي:

**8.3.2.أ - الفترة ما قبل 16 أفريل 1976 (من 62 إلى76 ):**

تميزت هذه الفترة بتسخير كل الإمكانيات الموجودة مادية و بشرية، وطنية و عربية و حتى دولية من أجل نشر التعليم باعتباره حق مدني لكافة الجزائريين بعدما حرموا منه طول فترة الإستعمار.

أما التعليم الثانوي فقد ظل متواضعا في إعداده و مؤسساته و كان يدرس باللغة الفرنسية في أغلبيته ما عدى بعض المحاولات للتدريس باللغة العربية. و تنتهي فترة التعليم الثانوي بالحصول على شهادة البكالوريا شعبة العلوم، الآداب، و الرياضيات أما التأطير فكان أغلبه من الأجانب.

**8.3.2.ب - مابعد 16 أفريل 1976:**

**- الفترة الأولى: 1976-1981:**

بموجب الأمر 76/35 تم الشروع في الإصلاح الهيكلي للمدرسة و تكييف المضامين مع الواقع الإشتراكي، و الواقع الإجتماعي، و العلمي، و التكنولوجي، و من ذلك حددت مهام المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات المتمثلة في بعدين أساسين:

- المؤسسة التربوية بوصفها مؤسسة اجتماعية لابد أن تستجيب للإهتمامات الإجتماعية.

-المؤسسة التربوية بوصفها عاملا من عوامل تحول المجتمع اضافة الى الإشارة إلى قرار المتخذ سنة 1978 الذي يتضمن المساواة بين التكوين في المتاقن و التكوين في الثانويات التقنية.

**- الفترة 1981- 1989:**

في هذه الفترة تم إدخال تعديلات طفيفة مست خاصة التعليم التقني و تمثلت في:

-زيادة عدد التلاميذ الموجهين إلى التعليم التقني بزيادة الثانويات التقنية و فتح فروع تقنية في مؤسسات التعلييم العام مثل الإعلام الآلي.

-إدخال مواد التعليم العام إلى التعليم التقني.

-إقرار التعليم الإختياري بين ست تخصصات في نشاطات معينة.

-إعادة تقليص الحجم الساعي المخصص للمواد التقنية.

-إعادة تنظيم التعليم التطبيقي و تكوين الأساتذة و توجيه التلاميذ.

-تعريب السنة الأولى من التعليم الثانوي التقني خلال السنة الدراسية 87/86 دون إعداد الشروط اللازمة لذلك لا من ناحية التأطير و لا من ناحية الكتب و السندات التربوية.

- **الفترة 1991-1998:**

عرفت هذه الفترة إهتماما بالتعليم الثانوي حيث نصبت لجنة استشارية للتفكير في إعادة هيكلة التعليم الثانوي و التي جاءت بالمشروع الهيكلي للتطبيق سنة 1991 و قد تضمن ما يلي:

بالنسبة **للتعليم الثانوي العام:** استبدلت شعبة الرياضيات و شعبة التقني الرياضي بشعبة العلوم الدقيقة، و عوضت شعبة العلوم التجريبية بشعبة علوم الطبيعة و الحياة و شعبة الآداب بثلاث شعب، آداب و علوم إنسانية آداب، و علوم الشريعة، آداب و لغات أجنبية.

أما فيما يخص التعليم الثانوي التقني فأصبح يكلل بشهادة بكالوريا تقني.

*(عيسى بوسام، 1998، 94، 95)*

### 8.3.2.ج – نسبة التلاميذ الملتحقين بالتعليم الثانوي:

لقد نجم عن ديمقراطية التعليم انفجار حقيقي لأعداد التلاميذ حيث أكثر من ربع السكان هم اليوم في المدارس يضم التعليم الثنوي لوحده 814000 تلميذ و تلميذة تصل نسبة البنات الى56%.

مما يجدر الإشارة إليه أيضا، أن تلاميذ التعليم الثانوي يميلون بنسبة 83,67% إلى شعبة علوم طبيعية و الحياة التي تمثل قرابة 40% من عدد المترشحين لشهادة البكالوريا، هذا و لا تتعدى نسبة النجاح في البكالوريا 30% من مجموع شعب التعليم.

أما فيما يخص التأطير في المرحلة الثانوية فيعادل معدل 16,48 تلميذا للأستاذ الواحد كما يلاحظ أن تركيبة المدرسين متجانسة من حيث المظهر، 97 يحملون شهادة جامعية، غير أن الواقع غير ذلك لأن هذه التركيبة ينقصها التأهيل للأسباب الاتية:

- التوظيف المباشر الذي لم يسبق بتكوين لائق.
- قصر مدة التكوين في حالة تنظيمه.
- نسبة معتبرة من الأساتذة لا تدّرس في اختصاصها.

*(عبد الحميد هداوس،1998، 204، 205)*

يحتاج التعليم الثانوي سواء بالجزائر أو ببقية الدول العربية لتغييرات على عدة مستويات نتيجة المشاكل التي يعانيها، و التأخر الذي يسجله مقارنة بما يعرفه العالم من تطور سريع و مستمر.

لذلك يتطلب التعليم الثانوي إحداث إصلاحات هامة على عدة مستويات سواء فيما يخص إعداد المعلمين، التقويم التربوي، المناهج، البرامج، التوجيه، و غيرها.

و يمكن إستخلاص بعض الشروط و التفضيلات اللازمة لتطوير التعليم الثانوي من التقرير الختامي " للندوة القومية لتدريس مادتي الرياضيات و الفيزياء للتعليم الثانوي في الدول العربية" التي إنعقدت بين 24-28 أكتوبر 1998 بالجزائر.

لقد جاءت هذه التوصيات كما يلي:

**1- إعداد المعلم:**

أ- فيما يخص إعداد المعلم لابد أن تتضمن برامج تكوين المعلم (قبل الخدمة) مقررات في اللغة العربية و لغة أجنبية تستمر طول مدة الدراسة في كليات و معاهد التكوين المعلم. و مقررات أخرى في إستخدام الحاسوب في التعليم الثانوي، و إستخدام شبكات الإتصال الحديثة (و بوجه خاص الأنترنيت)، و مقررات في نشاط تعليمي يمارسه الطالب المعلم إضافة الى بعض المقررات الثقافية الأخرى و الذي يفترض أن يخصص جانب منها للقضايا الجارية في ضوء المستجدات في العالم.

ب- أن يكون التكوين المستمر نشاطا دائما للمعلمين على مستوياتهم المختلفة.و يتوقع أن يحضر كل عام – على الأقل- دورتين تدريبيتين مكثفتين في العام الواحد إضافة إلى لقاءات و دورات قصيرة، و إلى الطبيعة التدريبية لعمل الموجهين و دور نقابات المعلمين و جمعياتهم المختلفة في عملية التدريب. و يرتبط بذلك إعتبار التكوين المستمر -بصورة مختلفة – أحد العوامل الأساسية في تحديد مرتب المعلم و علاواته.

ج- توثيق الصلات بين أجهزة التدريب في وزارات التربية و التعليم و كليات و معاهد تكوين المعلم بحيث يتم تقديم برامج تدريبية و إستشارات فنية للموجهين و المعلمين _ اجراء بحوث مشتركةفي مجال تكوين المعلم و غيره من المجالات التربوية.

د- إحداث تغييرات أساسية في دور الموجه الفني بحيث يتركز دوره على تقديم الاستشارات الفنية للمعلمين و تيسير تبادل التجارب و الخبرات بين المعلمين و طرح بعض المشاكل التربوية و البحثية للنقاش.

ه- إنشاء و دعم جمعيات المعلمين بوجه عام بحيث يكون لها دورا ملموسا في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المناهج، و بتكوين المعلم(و خاصة التكوين المستمر أثناء الخدمة)و الإعلام عن المشكلات التربوية، و الإتجاهات العالمية المعاصرة، و التثقيف العام في مجالاتها، و كذلك تنظيم و عقد مؤتمرات عربية لهذه الروابط و الجمعيات، و الإفادة من الجمعيات و الروابط المهنية و الأكادمية الأخرى ذات الصلة. و تنسيق و تبادل الخبرات فيما بينها على المستوى العربي و أيضا المشاركة في المنظمات التعليمية الدولية في مجال المناهج. و غيره من المجالات التربوية بوجه عام.

*( المنظمة العربية و الثقافية و العلوم، 1998، 45، 46)*

## 2- نظم و أساليب التقويم:

أ- فيما يتعلق بأساليب التقويم لابد من العمل للقضاء على ظاهرة " الترفيع الآلي" و الدعوة إلى التحرر من الضغوط السياسية من أجل تحسين نتائج الإمتحانات في بعض الدول العربية.

ب- الإعتماد بصورة أساسية على عمليات التقويم المستمر و أساليب التقويم الذاتي في تقويم أداء الطلبة.

ج- عدم إستخدام الإختبارات الموضوعية، أو إستخدام بعض الأسئلة الموضوعية في أضيق الحدود.

د- انشاء مراكز بحثية متخصصة في التقويم التربوي في كل قطر من أقطار الأمة العربية( و دعم القائم بها). يكون في مقدمة أعمالها القيام باعداد اختبارات شخصية و اختبارات لتحسين المستوى. *( المنظمة العربية للتربيةو العلوم، 1998، 483)*

## 3 - تطوير صياغات جديدة للعمل العربي المشترك:

إن تكثيف الجهود للعمل العربي المشترك هو السبيل الوحيد لمواجهة العولمة ولايجاد مكان لائق للأمة العربية على خريطة العالم.

و لاشك أن تطوير مثل هذه الصياغات سينعكس على العمل العربي المشترك في مجال التعليم و على تطوير التعليم في كل قطر من أقطار الوطن العربي.

*(المنظمة العربية للثقافة و العلوم، 1998، 15، 16)*

### 9.3.2- تجارب عالمية في رعاية الموهوبين:

أصبحت قضية تعليم المتفوقين و الموهوبين من القضايا الهامة منذ الخمسينات في الولايات المتحدة الأمريكية، نتيجة التقدم الذي أحرزه الإتحاد السوفياتي في المجال التكنولوجي و غزو الفضاء . الأمر الذي دفع الولايات المتحدة الأمريكية إلى اللجوء إلى تنصيب هيئات خاصة لمراجعة قضية التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية عامة و تعليم المتفوقين بصفة أولية.

فكثرت الأبحاث العلمية في هذا المجال - تعليم و رعاية المتفوقين- لتحديد خصائص التلاميذ المتفوقين، كيفية إنتقائهم، طبيعة المدارس التي تخصص لهم، البرامج التي توجه لهم.

*(. terrassier. j.c et.guillon.p, 1999:20)*

و بطبيعة الحال لم يقتصر هذا الاهتمام على الولايات المتحدة الأمريكية بل ظهر في بعض الدول الأوربية و كذا الدول العربية، هذه الأخيرة التي يعرف فيها تعليم المتفوقين إهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة.

كما يظهر من خلال البرامج العالمية المخصصة لرعاية المتفوقين أن هذا الإهتمام كان من منطلق أهداف كل دولة و حسب إيديولجيتها و اتجاهاتها المستقبلية.

*(خالد الطحان، 1981، 61)*

### 9.3.2.أ- الإتحاد السوفياتي:

يبدو أن الإهتمام برعاية المتفوقين بالاتحاد السوفياتي يرجع إلى زمن بعيد بحيث يحتكم الاتحاد السوفياتي على أربعة جامعات خاصة بالمتفوقين في كل من ( كييف، لينغراد، موسكو ونوفوسيبرك).

يعتمد قبول التلاميذ على أساس النجاح في مادتي الرياضات و الفيزياء، كما يتم القبول أيضا عن طريق الأولمبياد الأكاديمي، حيث كل تلميذ يحصل على جائزة أو مكافأة عليه أن يدخل الأولمبياد. و يخضع هؤلاء التلاميذ لإختبارات تحدد مدى ملائمة المترشحين.

*( j.c, terassier, p.guillon,1999:20)*

و يشير (Simon.1969 ) أن مدرسة موسكو للمتفوقين مثلا: تقبل كل سنة 150 مرشحا تتراوح أعمارهم بين 15-16 سنة و يخضع التلميذ في هذه المدارس لبرنامج المدارس العادية مع ساعات إضافية في موضوعات مختلفة يحددها المشرفون في الجامعة.

*(خالد الطحان. 1981، 66)*

من خلال هذا العرض يظهر أن الإتحاد السوفياتي استطاع معالجة قضية المتفوقين بعد سن الخامسة عشر من خلال إنشاء هذه المدارس الداخلية الخاصة بالمتفوقين و ذوي المواهب.

### 9.3.2.ب- رعاية المتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية:

أما الولايات المتحدة الأمريكية فالاهتمام بالمتفوقين و رعايتهم بها قد أخذ عدة اتجاهات باختلاف البرامج المعدة لهم.

و يرجع أساس هذا الإختلاف إلى تعدد التعريفات الخاصة بمفهوم التفوق العقلي، و كـذا الإختبـارات التي حددت للتعرف على المتفوقين . فكان أن نتج عن هذا الإختلاف تعدد في الأساليب المطبقة في رعاية المتفوقيـن و الموهوبين، يمكن حصرها في ثلاث أساليب بارزة:

**1- التجميع (grouping)**: و قد أخذ أسلوب التجميع عدة أشكال إما أن يكون من خلال انشـاء صفـوف خاصة بالمتفوقين، أو إنشاء مدارس خاصة بهم، أو على أساس تكوين فريق نشاط إضافي يجمع فيه المتفوقين.

- **بالنسبة للمدارس**: تعتبر مدرسة " هنتر" الإبتدائية التابعة لجامعة "هنتر" بنيويورك من أشهر المـدارس الخاصة بالمتفوقين.

يشترط للقبول بها أن يحصل التلميذ على درجة ذكاء لا تقل عن 150 نقطة في إختبـار الذكـاء و يخضع التلاميذ لنفس البرامج المقدمة في مدارس نيويورك بالاضافة لإثراء المنهج بما يلائم خصائص المتفوقين.

و يوجد أيضا مدارس خاصة بالفنون و تضم التلاميذ الموهوبين في المسرح الموسيقى ، و يشترط فـي هؤلاء التلاميذ درجة من الذكاء لا تقل عن 120 نقطة في اختبار الذكاء.

و هناك أيضا مدارس ثانوية للعلوم تقبل التلاميذ المتفوقين في الرياضيات،العلوم.

*(خالد الطحان، 1981، 66 )*

- **أما الشكل الثاني للتجميع**: فيتحقق من خلال إنشاء صفوف خاصة بالمتفوقين داخل المدرسة العادية حيث يخضع التلاميذ لنفس المناهج الدراسية مع إثراء أكبر في المعلومات و دقة أكثر.

و يشترط لقبول التلاميذ ضمن هذه الصفوف معامل ذكاء لا يقل عن 125 نقطة على اختبار الذكاء.

و يبدأ العمل بأسلوب التجميع من السنة الثانية و الثالثة ابتدائي بكل مدرسة يتوافر بها عدد من التلاميذ المتميزين و يتم قبول هؤلاء التلاميذ عند التخرج بالثانويات الخاصة بالمتفوقين.

*(خالد الطحان، 1981؛ 67)*

للاشارة فانه لا يتم قبول هؤلاء التلاميذ ضمن هذه الصفوف على أساس معامل الذكاء فقط، بـل يتـم إخضاعهم لعدد من الإختبارات و على أساس الخصائص الجسمية و الإنفعالية..

- **الشكل الثالث للتجميع**: يتمثل في تعليم الأطفال داخل صفوف عادية، و لكنهم يخضعون في جزء مـن اليوم الدراسي لتعليم خاص. و يسمى هذا النظام "**بنظام العزل الجزئي**" حيث يلتحق المتفوقون صباحا بأقرانهم فـي الصفوف الأم كما يسمونها، و في المساء يلتحقون بالورشات الخاصة بهم، حيث يؤخذ بعين الإعتبار في الورشـات الخاصة، التركيز علىتطوير التفكير النقدي و التحليلي لدى هؤلاء التلاميذ.

و يؤكد (Sheffel,1953 ) أنه تؤخذ خصائص المتفوقين بعين الإعتبار، داخل الصفوف العادية مـن خلال تفريد التعليم( Individualisation) سواء من حيث الواجبات التي تعطى للتلميذ أو الكتـب أو النشـاطات الصيفية. *(خالد الطحان، 1981 ، 68)*

## 2- أسلوب التسريع:

يقصد بهذا المفهوم إيجاد الفرص أمام التلميذ سريع التعلم لينتقل في دراسته بالسرعة التي تناسب قدرته و نضجه، و بالتالي يكمل على الأقل جزءا من دراسته في وقت أقل أو في عمر أصغر من ذلك المتوقع من التلميذ العادي. *(نادية عبد العظيم، 1991، 62)*

تأخذ عملية الإسراع عدة أشكال منها:

**- القبول المبكر بروضة الأطفال و المدرسة الإبتدائية:**

يعتمد في الولايات المتحدة الأمريكية على نظام القبول المبكر في الروضة أو المدرسة الإبتدائية، و ذلك حسب العمر العقلي للطفل. و قد قامت عدة أبحاث و دراسات نفسية / تربوية لإثبات أن أسلوب التسريع ليس له آثار سلبية على التلميذ.

فقد أوضحت دراسة( Hobs, 1956 ) أن قبول الطفل بصورة مبكرة على أساس العمر العقلي، لم يترك أية آثار سلبية على شخصية الطفل، حيث أن السجل الدراسي لمعظم أطفال العينة كان طيبا خلال مرحلة التعليم الأساسي(8 سنوات) و كان تحصيلهم مرتفعا بالنسبة لأقرانهم الأكبرسنا، وكانوا متفوقين في عدد الجوائز التي حصلوا عليها على نشاطاتهم الفريدة، كما نجحوا في القبول بالكليات. *( خالد الطحان، 1981، 69)*

**-نظام تخطي الصفوف:**

حيث يسمح للتلميذ المتفوق بتخطي صف واحد ضمن المرحلة الدراسية الواحدة.و قد أشار "تيرمان" (Terman,1974 ) في دراسته الشهيرة أن 84,9% من أفراد العينة التي إختارها لدراسته الطويلة عن الأطفال العباقرة قد قفزوا سنة دراسية واحدة على الأقل خلال المراحل الإبتدائية ، كما وجد أن 42% من البنين و55% من البنات قد تخطوا بعض الصفوف في المرحلة الثانوية و تخرجوا قبل أقرانهم بفارق سنة بالقياس لمتوسط سن الخريجين في كاليفورنيا.

واستنتج أنه لا يوجد خطر كبير من سوء التكيف نتيجة التسريع بل بالعكس فالفائدة المستمدة من عملية التسريع هو اعطاء الطفل تحديات عملية تتناسب مع قدراته العقلية اكثر مما تتناسب مع عمره الزمني. *(خالد الطحان، 1981، 70)*

**- ضغط عدد الصفوف في المرحلة الدراسية الواحدة:**

يقوم هذا الأسلوب على انشاء برامج تمثل البرامج المقررة للعاديين الا انها تعطى في مدة زمنية اقصر، و بذلك تحقق توفيرات في الوقت بالنسبة للمتفوقين عقليا باعتبارهم اقل قدرة على الفهم و الإستيعاب من العاديين.

حيث تم في الولايات المتحدة الأمريكية وضع برنامج الثلاث سنوات الدراسية الأولى للمرحلة الإبتدائية غير الموزعة على سنوات، و انما يجتاز التلميذ كل حسب السرعة التي يستطيع أن يسير بها في دراسته.

و هناك نمط آخر لتحقيق فكرة تخطي الصفوف لجأت إليها المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية و هو تنفيذ برامج اضافية في كل فصل دراسي بحيث يمكن للطلبة المتفوقين عقليا اجتياز مرحلة الثانوية في ثلاث سنوات بدل أربع سنوات.

*( نادية عبد العظيم، 1991، 62)*

**- القبول المبكر بالجامعات:**

القبول المبكر بالجامعات أسلوب تسريع جاء تكملة للأساليب السابقة، يستفيد منه التلاميذ المتفوقين و المبتكرين الذين خضعوا لأسلوب التسريع مسبقا - في المراحل السابقة- إذ يلتحقون بالجامعة في سن مبكرة.

يشير "كيرك" (Kerck ,1970) أن نتائج تقويم برنامج المساعدات المقدمة للطلاب المستفدين من المنح الدراسية في المرحلة الثانوية قد أشار إلى بعض النتائج المفيدة التي تتصل بمدى سلامة أساليب التسريع المختلفة التي يستفيد منها الطلاب المتفوقين، و من نتائج هذا التقويم تم التوصل إلى ما يلي:

1- لقد إعترف كل من الأباء و مديري المدارس بأن نظام القبول المبكر للتلاميذ لم يكن له أية نتيجة سلبية.

2- أن السجلات المدرسية لمجموعة التلاميذ الذين دخلوا بصورة مبكرة تشير إلى انهم أفضل في درجاتهم من الآخرين.

3- أن التلاميذ أصحاب المنح و هم المتفوقين كانوا يعانون من المشكلات بدرجة أكبر من غيرهم، و لكن هذه المشكلات بسيطة و قابلة للحل.

4- أن القسم الأكبر من التلا ميذ الذين دخلوا مبكرين إلى المدرسة قد التحقوا بالجامعة و يشكلون نسبة أكبر من الأخرين. *(خالد الطحان، 1988 ، 71)*

كما جاءت دراسات كل من( wilson,1951 )، ( Shannon,1957) ، (Tayler . 1957) و( Gowan . 1960 ) مؤكدة أن التأثير المفيد لعملية الإسراع يفوق أي آثار ضارة في حالة ما اذا تم الإسراع بصورة معتدلة ليس مبالغا فيها . فمن حيث التحصيل الدراسي كان تحصيلهم أفضل من أقرانهم الذين لم يخضعوا لعملية الإسراع، كما أنهم لم يحتاجوا الى مساعدة لحل مشاكلهم الإجتماعية و الشخصية تزيد عن التي يحتاجها زملاءهم الذين لم يمروا بعملية الإسراع. *(نادية عبد العظيم، 1991، 65)*

و في دراسة حديثة تم فيها اعادة تحليل نتائج "26" دراسة تمت لمقارنة تحصيل تلاميذ استخدموا استراتيجية التسريع بتحصيل التلاميذ في نفس عمرهم الزمني لم يستخدموا هذه الإستراتيجية.

اظهرت نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ الذين استخدموا الاسراع كان تحصيلهم أعلى من التلاميذ الذين لم يستخدموه و كان تفوقهم بمستوى دراسي كامل.( kulik and kulik, 1984 ). *(نادية عبد العظيم، 1991، 68)*

على ضوء النتائج السابقة يمكن القول أن عملية التسريع إستراتيجية هامة لرعاية المتفوقين و خاصة اذا ما أخذ فيها بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ المتفوقين من حيث الخصائص الانفعالية الاجتماعية و الجسمية.

### 3- الاثراء:(Enrichement)

يقصد بالاثراء توفير خبرات للتلميذ بحيث تزيد في عمق و اتساع عملية التعلم و تجعلها اكثر جاذبية للتلميذ. *(نادية عبد العظيم، 1991، 60)*

و قد عرف "جالجر" الاثراء بانه نوع من النشاط الذي يتم اختياره بعناية ليحقق النمو بدرجة اكبر عند الطفل المتفوق سواء مهاراته العقلية او مواهبه الخاصة.

و حدد بعض هذه المهارات العقلية فيما يلي:

1- القدرة على الربط بين المفاهيم.

2- تقويم الحقائق و المناقشات.

3- ايجاد افكار جديدة و تنظيم مناحي فكرية جديدة.

4- حل المشكلات.

5- فهم المواقف المعقدة. *(خالد الطحان، 1981، 73)*

اذن الاثراء هو إعطاء التلميذ خبرات أكثر تنوعا أو أكثر تقدما عن تلك التي يمر بها التلميذ المتوسط (kolesnik. 1970) و قد تأخذ عملية الاثراء هذه صورا مختلفة منها:

1- أن يدرس التلميذ بتوسع أو عمق اكبر، مادة أخرى غير تلك التي أظهر فيها تفوقا، أي يكون الاثراء في مادة أو مواد أخرى.

2- أن يقضي التلميذ المتفوق هذا الوقت في علاج مشكلة أو ضعف لديه في مادة أو مواد دراسية أخرى.

3- أن يدرس التلميذ المتفوق بتوسع أو عمق أكبر، نفس المادة التعليمية المتفوق فيها.

4- دراسة مادة جديدة تماما ليست مشمولة في المواد التي يدرسها بقية التلاميذ.

5- اثراء ثقافي.

*(نادية عبد العظيم، 1991، 61)*

حسب بعض الملاحظين فان أسلوب الاثراء يشكو من كون معظم المعلمين ليس لديهم المعرفة و المهارة لتجهيز الخبرات الاثرائية اللازمة للاطفال المتفوقين في صفوفهم التي قد تظم ما بين 30-40 تلميذا، و المعلم مشغول معظم الوقت في تعليم الغالبية من التلاميذ و أحيانا قليلة يقدم بعض الاشياء الإستثنائية للمتفوقين لهذا يقترح ( stanley.1976 ) أنه كلما كان بر نامج الاثراء جيد و مناسب كلما زادت ضرورة ان يحدث ما يسمى بعملية الاسراع سواء في المادة العلمية أو بوضعه في صف دراسي متقدم. *(نادية عبد العظيم، 1991، 61)*

**9.3.2.ج- التجربة الكندية:**

لا تعتبر المدارس و الثانويات الامريكية الوحيدة المستفيدة من استراتيجيات التسريع، الاثراء، التجميع كاساليب لمساعدة التلاميذ المتفوقين.

إذ تعتمد بعض المدارس الكندية على هذه الاساليب أيضا، في مساعدة تلاميذتها المتفوقين و المتميزين مستفيدة من الابحاث و الدراسات المتتابعة، حول فعالية هذه الاساليب و الاستراتيجيات لنمو و تطور التلاميذ المتفوقين، و ذوي المواهب. و لذلك يقترح(Francois,Gagne.1986) , بعض التوصيات التي لا بد من مراعاتها من طرف التربويين في استخدام هذه الاستراتيجيات:

1- ككل استراتيجيات الاثراء و التسريع لابد من تحديد الهدف المرجو و إحترام تحقيقه.

2- لابد للمعلم أن يكون هادئا واثقا من خطواته و ذكي في تبليغ أهدافه.

3- الاخذ بعين الاعتبار حاجات التلميذ بصفة مستمرة و تبعا لكل مرحلة.

4- البحث عن الموهبة.

5- تفادي النتائج الدراسية كمحك للتفوق و الموهبة.

6- فحص التسريع الجذري و اذا كان من التلاميذ من يستحقه لابد من قبوله و إخضاعه لهذا الاسلوب.

7- تفادي تحديد عدد التلاميذ للإستفادة من هذه الإستراتيجيات، بل الأخذ بعين الإعتبار كل المؤهلين لذلك.

8- التسريع في الافواج لابد من تشجيعه لتسهيل عملية الاندماج الاجتماعي.

9- لابد من تفادي عملية القفز المستعجل أو المفاجئ مع ضمان تدعيم كافي للتلميذ الذي يخضع لهذا الاسلوب.

10- لابد من ترك الباب مفتوح لأي تقهقر ممكن في أي وقت.

لابد من تحسيس الاولياء بضرورة و أهمية هذه الاستراتيجيات، و بمراقبة ضغطهم بتمعن على أبنائهم. 1986: 19)

كما أشار (tok. 1996 ) في دراسته أن برنامج الاثراء المدرسي الشامل يصلح لتطبيقه في البيئات غير الامريكية و ينجح بنسبة عالية في حالة وجود الخبراء،و المعلمين و المدربين.

*(ناديا هايل سرور،1998، 76)*

### 10.3.2- تجارب عربية في مجال رعاية المتفوقين و الموهوبين:

تشهد الدول العربية في الأونة الاخيرة حركة نشطة في مجال الاهتمام بالابداع و التفوق و تنميته عندالطلبة. فقد آمنت الدول العربية أن الموهوبين ثروة هامة و هي بحاجة الى الرعاية الخاصة لإستثمار ماعند هؤلاء الطلبة من قدرات عظيمة واستغلالها لصالح المجتمع.

و تجلى اهتمام الدول العربية برعاية الموهوبيين من خلال المؤتمرات التي عقدت في هذا المجال حيث عرضت صفوة الدراسات العربية في موضوع الابداع، و أهم هذه المؤتمرات في االعقدين الاخيرين ندوة "**دور المدرسة، و الاسرة، و المجتمع، في تنمية الابتكار**" 28/26 مارس 1996،و التي اقامتها كلية التربية بجامعة قطر.

و ندوة "**البحث، و التطوير، و الابتكار في العالم العربي في مواجهة التحدي التكنولوجي**" المنعقدة في عمان من 26/24 افريل 1994.

كما تجسد هذا الاهتمام من خلال البرامج و اساليب الرعاية التي تتبناها كل دولة لرعاية الموهوبين و المتفوقين. هذه الاساليب التي تحاول أن تكون أكثر ارضاءا و اشباعا لحاجات الطلبة المتفوقين و الموهوبين من أجل الاستغلال الامثل لطاقات و قدرات هذه الفئة الخاصة، التي تختزن امكانيات هامة.

### 10.3.2.أ- جمهورية مصر العربية:

تقوم استراتجية مصر العربية في مجال رعاية المتفوقين و الموهوبين على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و توفير احتياجاتهم و استثمار امكاناتهم و استعداداتهم.

و قد بدا الاهتمام في مجل التربية الخاصة بالموهوبين و المتفوقين في مصر منذ بداية الخمسينات و تزايد في السنوات الاخيرة تزايد ملحوظا فقد اكد مشروع مبارك القومي لسنة 1993 على ضرورة رعاية المواهب في المرحلة القادمة. و اشار ايضا ان المواهب ثروة كامنة يجب الاهتمام بها كما يجب ان يثار الحماس بين الطلاب للتفوق، و التفرد، و لاجل هذا ينبغي حماية و رعاية و تنمية امكاناتهم و قدراتهم. *(سعيد حسني العزة، 2000 ، 302)*

#### - جهود مصر لرعاية الطلاب المتفوقين و الموهوبين:

**1- مدرسة المتفوقين بعين شمس:**

تعد المدرسة من المدارس الاولى التي انشئت على مستوى جمهورية مصر العربية في العام الدراسي 56/55، و قد عملت وزارة التربية و التعليم على النهوض بهذه المدرسة الثانوية لتطويرها سنة1988 . حيث قامت بربطها بكليات التربية، و مراكز البحوث التربوية، و التنمية، و دعمها ماليا لتقديم الرعاية الكاملة للملتحقين بها من موهوبين و متفوقين.

*(خالد الطحان، 1986 ،66)*

**2- مشروع مراكز رعاية المتفوقين في مصر:**

في إطار تجسيد الرعاية الخاصة بالمتفوقين قامت وزارة التربية و التعليم بتنفيد مشروع مراكز رعاية المتفوقين في مصر بدءا من العام الدراسي1989/88 و استهدف المشروع:

- حصر الطلبة المتفوقين و الكشف عنهم، و الاستفادة القصوى من امكاناتهم و تنمية قدراتهم و متابعتهم، و رعايتهم علميا، نفسيا، و اجتماعيا وحتى ترويحيا بما يمكنهم من الاستمرار في التفوق.

- توفير الامكانات المادية و الادبية، و تصميم برامج و مناهج تناسب هذه الفئة المتميزة و تشجعهم لبذل المزيد من الجهد العقلي و التفكير التباعدي.

- إستثمار روح التنافس البناء بين الطلبة المتفوقين بما يساعدهم في انماء و تفتح قدراتهم العقلية و معالجة المشكلات التي تعوق ذلك.

- المساهمة في اعداد جيل من العلماء في مختلف المجالات.

و يتم اختيار الطلبة في المدارس وفقا لأعلى معدل بما لا يقل عن 85% من مجموع درجات امتحان آخر العام في سنوات المرحلة الاعدادية، و يفضل الطلبة المتميزين في الانشطة التربوية.

و قد حددت مواصفات تربوية و فنية لكل مركز بحيث يحتوي على فصل واحد أو عدة فصول و ألايزيد عدد الفصل عن 25 طالبا و طالبة.

و تتوافر في كل فصل الامكانات التعليمية من مختبرات، و مكتبة، وملاعب، و فصول لائقة كما حدد نظام العمل بكل مركز بحيث لا تقل ايام العمل بكل المراكز عن يومين في الاسبوع بواقع ثلاث ساعات في اليوم الواحد و ان تتناسب ايام و مواعيد العمل مع ظروف المدارس التي ينتمي اليها الطلبة.

**- تجربة فصول المتفوقين في المدارس الثانوية:**

من الاساليب التي اعتمدتها وزارة التربية المصرية لرعاية المتفوقين انشاء صفوف خاصة بالمتفوقين داخل المدارس الثانوية العامة، و هذا بموجب القرار الوزاري رقم 114 ماي 1985،

و قد اشتمل هذا القرار على ثلاثة عشرة مادة يمكن ايجاز ما اشتملت عليه هذه المواد فيما يلي:

-ينشا بكل مدرسة ثانوية عامة فصل او عدد من الفصول بحسب الاحوال للطلبة المتفوقين بكل صف دراسي.

-يتم انتقاء طلبة هذه الفصول من بين الناجحين في امتحان شهادة اتمام الدراسة بمرحلة التعليم الاساسي بمجموع كلي للدرجات لا يقل عن 90 % و أن لايكون الطالب يزيد سنه عن ستة عشر عاما و أن لا يكون الطالب رسب في أي صف من الصفوف الدراسية السابقة.

- يسمح بالتحرك الافقي بين الفصول الدراسية العامة بحسب استعدادات الطلبة حيث تتاح لكل من يثبت جدارته من طلبة الفصول العادية الانتقال الى فصول الطلبة المتفوقين إذا إجتاز إمتحان الطالب المتميز الذي يجرى لهذا الغرض كل عام.

- لا يزيد عدد الطلبة في هذه الفصول عن 35 طالب.

- يرشح للتدريس في هذه الفصول مدرسون ذو كفاءة خاصة في مواد تخصصهم و في قدرتهم على فهم طلابهم الذين يتعاملون معهم، و وقوفهم على أفضل طرق تدريس موادهم و ان يكون لديهم الاستعداد للاشراف

عليهم و تتبعهم في دراستهم و في نواحي نشاطهم التعليمي. يساعدهم في هذا التوجه أخصـــائيون اجتمــاعيون و نفسانيون.

- تسيير المناهج في هذه الفصول وفق المناهج المقررة في مرحلة التعليم الثانوي العام مع اضافة مقـررات اخرى تتفق مع قدرات الطلبة المتفوقين (*سعيد حسني العزة، 2000، 307، 308*)

يظهر أن أسلوب الفصول الدراسية يتميز بعدد من الخصائص التي تجعله يختلف عن اسلوب المراكـز الخاصة برعاية المتفوقين، و كذا اسلوب مدرسة المتفوقين لعين شمس.

اذ يمكن حصر خصائص الفصول الدراسية فيما يلي:

1- تحقق الفصول الدراسية بالمدارس الثانوية العامة مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل المتفوقيـــن بكـل الثانويات المصرية.

2- تقدير الفروق الفردية بين تلاميذ التعليم الثانوي و رعاية ذوي القدرات العقلية و التحصيلية العالية.

3- توفير فرصة تعليمية شاملة تساعد على رعاية و تنمية القدرات الخاصة للتلاميذ المتفوقين من خـلال تخصيص مناهج و أساتذة و جو تعليمي خاص بهم.

4- إستثمار قدرات الطلبة المتفوقين و اثراء شخصيتهم و تنميتها من خلال احاطتهم بالرعاية الاجتماعية و النفسية.

**10.3.2.ب- التجربة العراقية في ميدان رعاية الموهوبين والمتفوقين :**

لقد جاء الاهتمام برعاية الموهوبين و المتفوقين بالعراق كنتيجة لسياسة الدولة التعليمية الراميـــة الـــى اعداد جيل من العلماء.

و تجسد هذا الاهتمام من خلال اقامة مؤتمر لرعاية الموهوبين عـــام1975 و نـــدوة عـــام 1982 و صدور قانون الموهوبين في العلوم رقم 105 سنة 1985، اضافة الى مشاريع مقترحة و دراسات علمية تناولت على وجه الخصوص شريحة فئة الموهوبين .

و نتيجة لذلك تم اعداد لجان خاصة شكلت لرعاية الموهوبين في وزارة التربية، و هي لجنة الاشـراف على تنفيذ تجربة التسريع، و لجنة تتولى الاشراف على تشخيص الطلبة المتميزين، و لجنة عليا لرعايـــة المتفوقيـــن. (*سعيد حسني عزة، 2000، 332*)

**- مدرسة الموهوبين:**

تنفيذا لتوجيهات الرئيس "صدام حسين" قامت وزارة التربية بارسال وفدين احداهمـــا الـــى الولايـــات المتحدة الامريكية و انجلترا، و الثاني الى الاتحاد السوفياتي من أجل الإطلاع و التعرف عن كثـــب، علـــى تجـــارب الدول المتقدمة في مجال رعاية الموهوبين.

و من أجل أن تكون البداية سليمة و علمية، عقدت ندوة متخصصة سميت "ندوة رعاية الموهوبين في بغداد" سنة 1983 شارك فيها عدد من المختصين، و المفكرين، و المعنيين.

و من قرارات هذه الندوة اللجوء إلى عدة أساليب لرعاية الموهوبين وهي:

1- **مدرسة الموهوبين:**

حددت هذه المدرسة لموهوبين في العلوم، أهدافها تكوين عناصر بشرية مؤهلة بمواهبها لتطوير المجتمع و ذلك بتوفير المجالات التطبيقية و العلمية في النشاطات المنهجية و تنمية التوجه الذاتي المستقل في الاطار الجماعي، و اثارة التفكير المبدع للطلبة. و ان تساعد المدرسة طلبتها من خلال مناهجها و الانشطة المرافقة لها على تنمية روح الصبر و المثابرة و الدقة و التحدي للمشكلات.

2- **المناهج الاثرائية:**

و يتم التركيز فيه على بندين أساسين هما:

- اعتماد مناهج التعليم العام، و بناء مناهج اثرائية انطلاقا منها لموضوع الموهبة.
- اتباع طريقة بناء مناهج اثرائية بشكل مختلف عن مناهج التعليم العام.

3- **الادارة المدرسية و المستلزمات المادية:**

تم تحديد مواصفات الادارة المدرسية و الهيئة التدريسية و المستلزمات المادية بما فيها بناية المدرسة و اللجنة التي تعمل على تشخيص الموهوبين من خلال الاختبارات بواسطة المختصين و الشخصيات العلمية المعروفة *(سعيد حسني العزة، 2000، 334)*

4- **تسريع الطلبة:**

اعتمد هذا الاسلوب لاول مرة بالعراق خلال السنة الدراسية 1988/87 كاسلوب للعناية بالطلبة المتفوقين و المتميزين علميا، حيث بموجبه يمكن للطالب الانتقال الى صف اعلى من الصف الذي يستحقه نظاما، و ذلك في ضوء قدراته العقلية و التحصيلية التي تؤهله الى هذا الانتقال، بهدف رعاية و تشجيع الطلبة المتفوقين و المتميزين علميا و عقليا.

- و يتم تشخيص الطلبة المسرعين بأسلوبين:

أ- تفوق الطالب المسرع في اختبارات القدرة العقلية، و حصوله على معدل لا يقل عن 85% في امتحانات الدور الثاني، المدرسية او الوزارية وفق ضوابط و اجراءات هي:

- **ظوابط التسريع:**

- أن لايقل معدل الطالب المسرع عن 98% في الامتحان النهائي المدرسي للصف الذي يرغب التسريع منه، و أن لا يكون راسبا من قبل، و يتم تشخيصه من قبل لجنة متخصصة و يسرع بعد التشخيص من:

ا- الرابع ابتدائي الى السادس ابتدائي.

ب- الاول متوسط الى الثالث متوسط.

ج- الرابع العام الى السادس اعدادي.

و يشترط في الطالب أن يجتاز اختبارا تحصيليا في الصف الذي نجح اليه نظاما، و في امتحانات تجريها لجنة خاصة في ديوان الوزارة و يسرع من:

د- من الخامس الابتدائي الى الاول متوسط.

ه- الثاني متوسط الى الرابع العام.

و- الخامس اعدادي الى المرحلة الجامعية.

و يشترط على الطالب اجتياز الامتحان العام الوزاري في الدور الثاني العام الدراسي الذي يسرع منه، و بمعدل لا يقل عن 85%، و في حالة عدم حصوله يعاد الى الصف الذي يستحقه نظاما.

*(سعيد حسني العزة، 335 ، 336)*

و قصد تقييم تجربة التسريع أعدت وزارة التربية سنة 1992 دراسة ميدانية لتقويم التجربة بالعراق، حيث أثبتت هذه الدراسة أن عملية التسريع كانت تجربة فنية جديرة بالرعاية و الاهتمام و كان من نتائجها تشجيع الطالب على الاندفاع و المثابرة.

كما أقيمت دراسة أخرى لتقويم الخلفية الاسرية، و الخصائص النفسية و التحصيل الدراسي للطالب المسرع في العراق سنة 1994 و كان من نتائجها ما يلي:

1- من خلال الصورة التي رسمت عن الخلفية الاسرية للطلبة المسرعين، يتضح أن هناك عناصر مهيأة لبلوغ الطالب التفوق.

2- أن الطالب المسرع يبقى متفوقا في تحصيله الدراسي للاعوام التالية للصف الذي يسرع اليه.

أثبتت تجربة التسريع من خلال المتابعة الميدانية المستمرة من قبل القائمين عليها، انها من أنجح التجارب التي قامت بها وزارة التربية من حيث مستوى التشخيص العقلي، و الاكاديمي للطلبة. و للتطور الدراسي الرفيع لهم، خلال المراحل الدراسية العديدة، و النتائج المشجعة على تكيفهم النفسي و الدراسي.

*(سعيد حسني العزة، 2000، 336)*

**10.3.2.ج- التجربة الاردنية:**

تعرف رعاية الموهوبين و المتفوقين بالمملكة الاردنية اهتماما بالغا يمتد الى 20 سنة، حيث سعت وزارة التربية و التعليم الاردنية الى توجيه رعاية خاصة للموهوبين.

و تجلى هذا الاهتمام في اعداد مشروع لرعاية الموهوبين في مراحل التعليم المختلفة من أهدافه:

1- إستثمار قدرات المتفوقين و الموهوبين إلى أقصى طاقاتها.

2- إعداد قيادات للمستقبل في مختلف مجالات التخصص العلمي، و الفني، و الادبي.

3- إمداد المتفوقين و الموهوبين بالوسائل و الامكانيات التي تمكنهم من الاكتشاف و البحث.

تطوير القدرات الابتكارية و الابداعية في المجالات المختلفة، و خاصة في مجال العلوم و اللغات و الانسانيات.

4- تفهم المتفوقين و الموهوبين لقدراتهم للاضطلاع بمسؤولياتهم نحو الوطن.

*(ناديا هايل سرور، 1998 ، 85)*

و قد شرع في تنفيذ هذا المشروع ابتداءا من العام الدراسي 1987/86 بصدور القرار الوزاري رقم 86/135 بتحديد الجهات المختصة و تكليفها بوضع نظام رعاية المتفوقين، و من اهم معالم المشروع ما يلي:

- الكشف عن الاطفال المتفوقين في المرحلة الابتدائية عن طريق:

أ- حصر المتفوقين تحصيليا.

ب- إجراء إختبارات الذكاء الجماعية و الفردية عليهم.

- المتابعة السنوية للتلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية و المتوسطة عن طريق:

أ - متابعة المستوى التحصيلي للتلاميذ المتفوقين.

ب- إعداد أنشطة إثرائية في اللغة العربية و الرياضيات تقدم للتلاميذ.

*(سعيد حسني العزة، 2000، 254)*

**- مشروع الانشطة الاثرائية في المرحلتين الاساسية و المتوسطة:**

يجرى حاليا تطبيق مشروع الانشطة الاثرائية بالمرحلتين المتوسطة و الابتدائية، و يتلخص هذا المشروع في الخطوات التالية:

1- يتم تجميع التلاميذ المتفوقين في الصف الرابع اساسي في ثلاثة مراكز يومين بعد الظهر، حيث يمارسون النشاطات الاثرائية في مادتي اللغة العربية، و الرياضات.

2- اختيار مجموعة من المدرسين في كل مدرسة في المواد الدراسية المذكورة لتدريسهم على طرق تقديم الانشطة الاثرائية للتلاميذ المتفوقين بحيث يكون هناك مجموعتان من المدربين، مجموعة للمرحلة الاساسية، و مجموعة للمرحلة المتوسطة.

و تقوم الانشطة الاثرائية على هدفين رئيسين هما:

- توفير الفرص للتلاميذ لمتابعة ميولهم.

- مساعدة التلاميذ على اكتشاف و متابعة مشكلات واقعية قابلة للحل، متجانسة مع ميولهم بحيث تجد منفذا طبيعيا لها فيما يمارسونه من نشاط. *(ناديا هايل سرور، 1998، 86)*

**- تجربة مدرسة اليوبيل:**

من النماذج التربوية الهامة لرعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية **مدرسة اليوبل.**

أنشئت المدرسة عام 1993، و هي مدرسة ثانوية مختلطة مستقلة ، مدة الدراسة فيها أربع سنوات، و يلتحق بها الطلبة في مستوى السنة التاسعة أساسي ، تقدم المدرسة منح للطلبة الموهوبين والمبدعين.

أما فيما يتعلق بالبرامج التربوية التي تقدمها المدرسة :

1- تقديم المناهج المقررة من وزارة التربية و التعليم بطرق و أساليب جديدة.

2- تقديم مساقات دراسية إضافية و ذلك في موضوعات متعددة.

3- تنظيم برنامج شامل للانشطة التربوية في المجالات العلمية، و الثقافية، و الاجتماعية، و النفسية و الرياضية.

4- تطوير إستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية.

وهناك ثلاث برامج أساسية تقدمها المدرسة:

- برنامج الارشاد و التوجيه.
- برنامج التربية القيادية.
- برنامج خدمة المجتمع.

*(ناديا هايل سرور، 1998، 87)*

و تمتاز البيئة التعليمية في مدرسة **اليوبل** بانها بيئة ديمقراطية تشجع حرية التفكير، و حرية التعبـــير بوصفها مركزا للتميز التربوي. فهي تتعاون مع المؤسسات الحكومية و الخاصة، و تقدم برامج اثرائيــــة، و برامـــج تدريبية لمعلمي المدارس الحكومية و الخاصة، و طلبتها من كافة مناطق المملكة. *(سعيد حسني عـــزة، 2000، 262)*

من الواضح أن المملكة الاردنية تؤمن بأن الطلبة الموهوبين و المتفوقين يمثلون ثروة وطنية هامــــة ينبغي العناية بها و استثمارها.

و بناءا على ذلك، كان لزاما على الدولة تسخير كل الامكانيات المادية العلمية لتغطية حاجيات هـــؤلاء الطلبة سواء العقلية، النفسية و الاجتماعية و حتى الترفيهية، بتوفير برامج تعليمية متمــــيزة و فريـــدة، آخـــذة بعيـــن الاعتبار حاجيات الطلبة و قدراتهم و خبراتهم و اهتماماتهم. فأفرز هذا الاهتمام تنوع في أساليب الرعاية بـــالمتفوقين، و بتخصيص جوائز خاصة بالموهوبين على مستوى المملكة.

و نفس الشيء يمكن قوله عن العديد من الدول العربية التي سعت جاهدة لتوفير أحســـن الاســـاليب و البرامج لرعاية الموهوبين و المتفوقين، قناعة منها بأهمية هذه الثروة البشرية النادرة في تطوير المجتمع.

# الفصل الثالث



مـدخـل:

يتم التطرق في هذا الفصل إلى الجوانب الميدانية والعملية للبحث. إبتداء من تحديدمنهج البحث المتبـع، وكيفية إختيار العينة من حيث خصائصها. وتحديد الأدوات أو الإختبارات التي إعتمد عليها البحث. إذ يتـم وصفـها بالتعرض إلى صدقها وثباتها وطريقة إستخدامها وتنقيطها. ثم الإنتقال إلى تحديد كيفية جمع البيانات، وكيفيـة تحليـل هذه البيانات عن طريق المقاييس الإحصائية الملائمة للتحقق من فرضيات البحث.

## 1.3- منهج الدراسة:

يقتضي موضوع الدراسة إتباع المنهج المسحي المقارن، فالدراسة تركزعلى إجراء مقارنة بين فئتيـن من الأفراد في بعض خصائصهم. وذلك بغرض إبراز نقاط الضعف والقوة وإقـتراح توصيـات لتحسـين الوضـع التربوي، التعليمي، النفسي والإجتماعي لهذه الفئة.

## 2.3-كيفية إختيار العينة:

يدور موضوع البحث حول التوافق النفسي الإجتماعي للتلميذ ذو القدرة الإبتكارية العالية.

لذلك فقد تم إختيار عينة البحث من بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية.

ولتحديد عينة البحث تم اللجوء إلى تلاميذ المرحلة الثانوية في المؤسسات التعليمية بالجزائر العاصمـة. وهي أربع ثانويات الأولى والثانية بباب الواد، الثالثة في الحامة والرابعة متواجدة بحسين داي.

وكان إختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة بالإعتماد على قائمة أسماء التلاميذ.

حيث بعد حساب عدد التلاميذ السنة الثانية ثانوي ذكورا وإناثا يحدد العدد المطلوب للدراسة وهو 50 تلميـذا وتلميذة من كل ثانوية. وبالتالي يقسم العدد الكلي للتلاميذ على العدد المطلوب للدراسة للحصول على العدد الذي يؤخـذ بعين الإعتبار عند تحديد عينة الدراسة مثلا: كل سبعة تلاميذ يؤخذ واحد من قائمة التلاميذ وهكذا حتى تم تحديد عينـة الدراسة ككل من كل ثانوية وهي 200 تلميذ وتلميذة خضعوا كلهم للإختبارات المقترحة.

وقد تم التعامل في عينة الدراسة مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي فقط. وهذا راجع لكون تلاميـذ السـنة الأولى إلتحقو مؤخرا بالثانوية فتم إبعادهم لتجنب مشكل التكيف مع الوسط الجديد.

كما تم إستبعاد تلاميذ النهائي لأنهم بصدد التحضير لشهادة البكالوريا وغالبا الإدارة المدرسية ترفـض تسهيل إجراء البحث على هذه الفئة بدعوى إزعاج الطلبة.

وبالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي فقد تم التعامل مع كل التخصصات بدون إستثناء وقد بلغ متوسط التلاميـذ 5-4 تلاميذ أخذو من كل قسم وهذا حسب عدد الأقسام بكل مؤسسة تعليمية.

## 3.3- أدوات البحث:

### 3.3.أ - إختبار التوافق النفسي الإجتماعي:

أخذ إختبار التوافق النفسي الإجتماعي عن إختبار كاليفورنيا للشخصية. وهو الإختبار الـذي وضعـه (Clark. W) و(Tiges. W) و(Thorpe. P) وقد أعده ليناسب البيئة العربية عطية محمود هنا.

يهدف الإختبار إلى تحديد أهم نواحي شخصيات المراهقين من طلبة المدارس الإعداديـــة والثانويـــة. وهي النواحي التي تدخل في نطاق التوافق الشخصي والتوافق الإجتماعي والتوافق العام (الشخصي الإجتماعي).

ويشمل التوافق الشخصي على عدة نواحي هي: الإعتماد على النفس، والإحساس بالقيمة الذاتية، الخلـو من الأعراض العصابية.

أما التوافق الإجتماعي ويشمل النواحي التالية: إتباع المستويات الإجتماعيـــة، وإكتســاب المـــهارات الإجتماعية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع. والعلاقات في الأسرة، والعلاقة بالمدرسة وكذلك العلاقـــة بالبيئـــة المحلية.

يكشف الإختبارعن نواحي التوافق أو عدمه في مجالات الحياة المختلفة للمراهق الأمر الـــذي يســبغ عليه قيمة تشخيصية وإرشادية وتربوية وعلاجية.

- **أبعاد الشخصية التي يقيسها الإختبار:**

يتكون الإختبار من قسمين، القسم الأول ويتناول التوافق الشخصي والقسم الثاني يتناول التوافق الإجتماعي:

- **القسم الأول: "التوافق الشخصي"**: ويقوم هذا القسم على أساس الشعور بالأمن الذاتي أو الشخصي وهـــو يتضمن النواحي **الآتية:**

أ- **إعتماد المراهق على نفسه:** أي ميل المراهق إلى القيام بما يراه من عمل دون أن يطلب منه القيام بـــه، ودون الإستعانة بغيره. والمراهق المعتمد على نفسه يكون عادة قادرا على تحمل المسؤولية كما أنه يكون عادة علـــى قدر كبير من الثبات الإنفعالي.

ب- **إحساس المراهق بقيمته:** أي شعوره بتقدير الآخرين له، وبأنهم يرون أنه قادر على النجاح. وشـــعوره بأنه قادر على القيام بما يقوم به غيره من الناس، وبأنه محبوب، وأنه مقبول من الآخرين.

ج- **شعور المراهق بحريته:** أي شعوره بأنه قادر على توجيه سلوكه، وبأن له الحرية في أن يقـــوم بتقريـــر سلوكه. وأنه يستطيع أن يصيغ خططه في المستقبل، ويتمثل هذا الشعور في ترك المراهق يختار أصدقاءه. وأن يكون له مصروف خاص به.

د- **شعور المراهق بالإنتماء:** أي شعوره بأنه يتمتع بحب والديه وأسرته وبأنه مرغوب فيـــه مـــن زمـــلاء وبأنهم يتمنون له الخير. ومثل هذا المراهق على علاقات حسنة بمدرسيه ويفخر بمدرسته عادة.

و- **تحرر المراهق من الميل إلى الإنفراد:** أي أنه لا يميل إلى الإنطواء أو الإنعزال، ومثل هذا المراهق لا يستبدل النجاح الواقعي في الحياة والتمتع به بالنجاح التخيلي أو التوهم وما يستتبعه من تمتـــع جزئـــي غـــير دائـــم. والشخص الذي يميل إلى الإنفراد يكون عادة حساسا وحيدا، مستغرقا في نفسه.

ر- **خلو المراهق من الأعراض العصابية:** أي أنه لا يشكو من الأعراض، والمظـــاهر التـــي تـــدل علـــى الإنحراف النفسي، كعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الخوف، أو الشعور المستمر بالتعب، أو البكـــاء الكثير وغير ذلك من الأمراض العصابية.

- **القسم الثاني: "التوافق الإجتماعي":**

ويقوم هذا القسم على أساس الشعور بالأمن الإجتماعي، ويتضمن النواحي التالية:

أ- **إعتراف المراهق بالمستويات الإجتماعية:** أي أنه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم. كذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة. وبعبارة أخرى أنه يعرف ما هو الصواب وما هو الخطأ من وجهة نظر الجماعة كما أنه يتقبل أحكامها برضاء.

ب- **إكتساب المراهق للمهارات الإجتماعية:** أي أنه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة، كما أنه يبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم، ويتصف مثل هذا المراهق بأنه لبقا في معاملاته مع معارفه ومع الغرباء، ومثل هذا الشخص يتميز بأنه ليس أنانيا، يرعى الآخرين ويساعدهم.

ج- **تحرر المراهق من الميول المضادة للمجتمع:** أي أنه لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين. أو العراك معهم، أو عصيان الأوامر. أو تدمير ممتلكات الغير. وهو كذلك لا يرضي رغباته على حساب الآخرين كما أنه عادل في معاملته لغيره.

د- **علاقات المراهق بأسرته:** أي أنه على علاقات طيبة مع أسرته، ويشعر بأن الأسرة تحبه وتقدره، وتعامله معاملة حسنة، كما يشعر في كنفها بالأمن وإحترام أفراد أسرته له.

هـ- **علاقات المراهق بالمدرسة:** أي أن المراهق متوافق مع مدرسته فهو يشعر بأن مدرسيه يحبونه، ويستمتع بزمالة أقرانه. ويجد أن العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجه وميوله، وهذه العلاقات الطيبة تتضمن شعور الفرد بأهميته وقيمته في المعهد الذي يتعلم فيه.

و- **علاقات المراهق في البيئة المحلية:** أي أن المراهق متوافق في البيئة المحددة التي يعيش فيها، يشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه، وهو يتعامل معهم دون شعور سلبي أو عدواني، كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقة بينه وبينهم، وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه.

- **أوجه إستخدام الإختبار:**

من الممكن أن يستخدم هذا الإختبار:

1- للكشف عن مدى توافق المراهق مع المشكلات والظروف التي تواجهه وإلى أي مدى ينمو المراهق نموا سليما من الناحية الشخصية والإجتماعية.

2- للكشف عن مدى إرضائه للأسرة والمدرسة والبيئة التي يعيش فيها المراهق لحاجاته الأساسية والتي تتمثل في النواحي التي يقيسها الإختبار مثل إستقلال المراهق وإحساسه بقيمته وغيرها من النواحي.

3- لتحديد الأنماط المختلفة لتوافق التلاميذ في المرحلة الإعدادية والثانوية سواء مع أنفسهم أو مع غيرهم.

4- في البحوث والدراسات المتعلقة بالمراهق وتنشئته وبنواحي الضعف أو القوة في النظم المدرسية السائدة وذلك بمقارنة مجموعات المراهقين الذين يخضعون لنظم مدرسية متباينة.

5- لتدريب المدرسين على أساليب دراسة الشخصية وملاحظة المراهق، وإستخدام نتائج الإختبار في رفع مستوى العملية التربوية.

- **ثبات الإختبار:**

فيما يتعلق بثبات الإختبار وجد واضعوا الإختبار أن معامل الثبات بإستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح بإستخدام معادلة سبيرمان – براون مع 792 تلميذا.

- الإختبار بأكمله: "التوافق العام" r = 0.93
- القسم الأول: "التوافق الشخصي" r = 0.83
- القسم الثاني: "التوافق الإجتماعي" r = 0.87

وفيما يتعلق بثبات الإختبار في صورته العربية وجد أن معاملات الثبات بطريقة "كودر ريتشاردسون" جاءت مختلفة تتراوح بين 0.60 و0.94.

وكذلك إستخرجت معاملات الثبات للإختبار بطريقة إعادة الإختبار (يفصل بين الإختبارين 15 يوما) على عينة مكونة من 60 تلميذا. وكانت معاملات ثبات الإختبار تتراوح بين 0.54 و0.93.

ويبين أن معظم معاملات الثبات في هذا الإختبار مرتفعة بقدر كاف. بحيث يمكن الإعتماد عليه في عمليات المسح العلمي، والإرشاد الفردي والجماعي، والعلاج النفسي، والتوجيه التربوي والمهني.

- **صدق الإختبار:**

يذكر مؤلفوا الإختبار أنهم يستدلون على صدقه من الإنتقاء الدقيق لعناصر الإختبار. وهذا المعيار هو في نظرهم من أكبر الضمانات لصدق الإختبار.

ومن الناحية الأخرى فإن الأجزاء الإثناعشر للإختبار التي سبق شرحها. تمثل مجموعات مرتبطة وظيفيا كدلالات للتوافق الشخصي والإجتماعي. وكانت معاملات الإرتباط التي أمكن الحصول عليها بين أجزاء الإختبار مؤكدة للوحدة والتكامل في شخصية الأفراد العاديين.

وقد كان مؤلفوا الإختبار شديدوا الحساسية لإتجاه بعض التلاميذ لإعطاء صورة عن أنفسهم أحسن من الصورة الحقيقية وحاولوا التقليل من آثار مثل هذه الميول عن طريق تحريف أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي قد تتعارض مع ميل التلميذ إلى حماية نفسه. وعلى ذلك فإن المؤلفين لم يوجهوا السؤال "هل تقول الكذب" ولكن "هل وجدت أن الكذب من أسهل الطرق التي يلجأ إليها الناس للتخلص من مشكلاتهم".

إضافة إلى دلالات الصدق التي ذكرها مؤلفوا الإختبار قام الباحث عطية محمود هنا. بحساب معاملات صدق الإختبار على البيئة المصرية. بين درجات أجزاء هذا الإختبار وتقديرات المدرسين للمراهقين في النواحي المقابلة لهذا الإجزاء، وتوصل إلى أن الإختبار يتميز بدرجة من الصدق.

- **صدق وثبات الإختبار على البيئة الجزائرية:**

قام الباحث (قريشي عبد الكريم) بحساب معامل الثبات لهذا الإختبار بطريقة إعادة تطبيقه على عينة مكونة من 90 طالب وطالبة وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول. تحصل على معامل الثبات حسب الجدول المبين:

-جدول رقم "01" معاملات الثبات -

| القسم الأول التوافق الشخصي | معملات الثبات | القسم الثاني التوافق الإجتماعي | معاملات الثبات |
|---|---|---|---|
| - الإعتماد على النفس | 0,436 | - المستويات الإجتماعية. | 0.408 |
| - الإحساس بالقيمة الذاتية. | • | - المهارات الإجتماعية. | 0,439 |
| - الشعور بالإنتماء. | 0,772 | - التحرر من الميول المضادة للمجتمع. | 0,782 |
| -التحرر من الميل إلى الإنفراد. | 0.742 | - العلاقات في البيئة المحلية. | 0.724 |
| - الخلو من الأعراض العصابية . | 0,742 | | |
| -مجموع القسمين معا الشخصي و الإجتماعي | 0,878 | | |

كما قام الباحث بدراسة صدق الإختبار بتطبيق هذا الإختبار على عينة من 90 طالب وطالبة. حيث فحص صدق الإختبار بمقارنته بمقياسين آخرين هما: مقياس التوافق "لبيوم بل" ومقياس الشخصية الضغطي وتوصل إلى النتائج التالية حسب بنود الإختبار الكلية.

جدول رقم "02" الجدول معاملات الإرتباط بين مقياس التوافق النفسي الإجتماعي لعطية هنا وما يقابلها في إختباري التوافق لهيوم بل ومقياس الشخصية الضغطي.

| المقاييس في إختيار الشخصية وما يقابلها في الإختبارين الآخرين. | معاملات الإرتباط |
|---|---|
| التوافق الشخصي (عطية هنا) مقياس التوافق الإنفعالي (بل). | 0.832 |
| التوافق الإجتماعي (عطية هنا) التوافق الإجتماعي (هيوم بل). | 0.298 |
| التوافق العام (عطية هنا) الدرجة الكلية (هيوم بل). | 0.755 |
| التوافق الشخصي (عطية هنا) التوافق الشخصي (الضغطي). | 0.852 |
| التوافق الإجتماعي (عطية هنا) التوافق الإجتماعي (الضغطي). | 0.890 |

وعلى هذا الأساس توصل الباحث إلى أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق والثبات عند تطبيقه على البيئة الجزائرية.( عبد الكريم القريشي، 1991، 26)

**- طريقة تطبيق الإختبار:**

من الممكن إستخدام الإختيار بطريقة فردية أو جماعية بعد أن يتأكد الباحث أو المدرس بأن كل تلميذ قد فهم المطلوب منه، والتعليمات الخاصة بطريقة الإجابة.

ومن الأفضل أن يقسم الإختبار على جلستين أو أكثر دون أن يتعجل المختبر في إجرائه.

وينبغي أن يلاحظ أن هذا الإختبار ليس إختبارا لقدرة التلميذ على فهم العبارات الواردة فيه. وليس مقياسا للسرعة في الإجابة، ولكنه إستفتاء عن بعض نواحي سلوك التلميذ.

بعد أن ينتهي المختبر من التطبيق، يقوم بالتصحيح بالإستعانة بمفتاح التصحيح، وذلك بأن يعطي درجة الإجابة التي تتفق مع مفتاح التصحيح.

**3.3.ب -إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري:**

**للدكتور" السيد خير الله.**

يتكون هذا الإختبار من قسمين:

- **القسم الأول:** مأخوذ من إحدى بطاريات تورنس Torrance للتفكير الإبتكاري المعروفة بإسم The minnesota test of creative thinking.

- **القسم الثاني:** هو إختبار بارون Barron المعروف بإسم Barron's test of anagrams.

**القسم الأول:**

مأخوذة من بطارية تورنس Torrance للتفكير الإبتكاري - وهذه البطارية - مشتقة أصلا من إختبارات مشابهة إستخدمها جيلفورد Guilford في دراساته العلمية وتمتاز هذه البطارية بالمميزات الآتية:

1- يمكن تطبيقها بطريقة جماعية في أي مستوى تعليمي إبتداء من الصف الرابع الإبتدائي وحتى المستوى الجامعي بل قد تصلح للتطبيق الفردي في رياض الأطفال.

2- تمتاز البطارية بصدق في لغتها الأصلية. فقد ذكر Torrance أنها أعطت إجابة ممتعة إبتداء من الصف الخامس وما فوقه وأنها إستطاعت التمييز بين من قدرهم الزملاء والمدرسون يملكون (عدد من الأفكار الجيدة) وبين من لم يعينوا بإعتبارهم كذلك، كما ثبت من خلال معاملات الإرتباط بينهما وبين إختبارات الذكاء التقليدية. مما يدل على أنها تقيس متغيرا ما تقيسه إختبارات الذكاء التقليدية.

3 تشجع المفحوص على إعطاء إستجابات جديدة غير عادية لمجموعة من الأسئلة كما أن معظم هذه الإختبارات قصيرة مما يمكن المفحوص من فرصة الإستجابة على عدد كبير من الأسئلة في زمن قصير. كما تعتمد هذه الإختبارات على التفكير اللفظي أكثر من إعتمادها على الأداء العلمي والتفكير اللفظي غير محدد أو مقيد بزمان أو مكان أو أدوات كما هو الحال عند قياس التفكير العلمي. وتتكون البطارية من أربعة إختبارات فرعية هي:

أ- **الإستعمالات:** وفيها يطلب إلى المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الإستعمالات التي يعتبرها إستعمالات غير عادية، لعلبة الصفيح، والكرسي بحيث تصبح هذه الإستعمالات أكثر فائدة وأهمية وزمن كل وحدة خمس دقائق.

ب- **المترتبات:** فيها يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا لو أن نظام الأشياء تغير فأصبحت على نحو معين. وزمن كل وحدة خمس دقائق.

ج- **المواقف:** وفيها يطلب إلى المفحوص أن يتبين كيف يتصرف في بعض المواقف ويتكون الإختبار من موقفين زمن كل موقف خمس دقائق.

د- **التطوير والتحسين:** وفيها يطلب إلى المفحوص أن يقترح عدة طرق لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل ما هي عليه - كالدراجة والقلم... - على ألا يقترح طريقة تستخدم حاليا لتحسين وتطوير هذا الشيئ وعلى ألا يهتم إذا كان من الممكن حاليا تطبيق إقتراحه أم لا.

**القسم الثاني: (Barron's test of anagrams)**

حيث يطلب فيه من المفحوص أن يكون من حروف الكلمات المعطاة له كلمات جديدة بحيث يكون لها معنى مفهوم على ألا يستخدم حروفا جديدة ولكنه يمكنه أن يستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة في نفس الكلمة. ويتكون الإختبار في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية - نبها). لكل منها خمس دقائق. ويقدر للمفحوص أربع درجات هي الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة، الدرجة الكلية. (السيد خير الله، 1981: 9-10).

**-ثبات الإختبار:**

طبقت البطارية ككل على عينة متكونة من 100 فرد من طلبة الصف الأول ثانوي. ثم إستخرجت درجات الثبات للعوامل المختلفة (طلاقة فكرية، مرونة تلقائية، أصالة) كل على حدة بإستخدام طريقة التصنيف وكانت المعاملات كالآتي:

الطلاقة الفكرية: 0.643

المرونة التلقائية: 0.860

الأصالة: 0.840

القدرة على التفكير الإبتكاري: 0.803

ويتضح من هذا أن هذه البطارية تمتاز بدرجة عالية من الثبات سواء فيما يتعلق بالعوامل، أو القدرة الإبتكارية العامة.

**-صدق الإختبار:**

قام الباحث بحساب صدق الإختبار بطريقتين، الصدق التلازمي، والصدق العاملي:

**-الصدق التلازمي:**

إستخرجت العلاقة بين درجة القدرة العامة على التفكير الإبتكاري لأفراد العينة، ودرجاتهم في الشهادة الاعدادية وكانت قيمة العلاقة 0.2386 دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهي علاقة شبيها بما تم إستخلاصه في الدراسات الأجنبية.

**-الصدق العاملي:**

بإستطلاع النتائج تبت أن البطارية مشبعة بالقدرة على التفكير الإبتكاري وقد تراوحت درجة التشبع بين 0.64، 0.75 للإختبارات الخمسة.

هذا وقد قام الباحث السيد خير الله، بدراسة ثانية لتقنين الإختبار وكانت النتائج التي إنتهى إليها في هذه الدراسة تتطابق ونتائج الدراسة الأولى. مما يشير إلى أن الإختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق. (مجدي محمد أحمد عبد الله، 1996: 209، 210).

**4.3- كيفية جمع البيانات:**

بعد تحديد عينة الدراسة في كل مؤسسة تعليمية. تم توزيع إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري على التلاميذ حيث يتم جمعهم في قاعة الدرس وبعد شرح وتفسير أهداف الدراسة للتلاميذ يتم شرح كيفية التعامل مع الإختبار وكانت مدة الإختبار ككل 50 دقيقة بحيث تخصص 5 دقائق للإجابة على كل سؤال.

وبعد ذلك يتم جمع الإختبارات من التلاميذ وتوزيع الإختبار الثاني. إختبار التوافق النفسي والإجتماعي حيث يسمح للتلميذ بأخذه معه للإجابة عليه. لأنه لا يحتاج إلى مدة زمنية معينة. كما أنه يحتوي على عدد كبير من الأسئلة. وهكذا كان التعامل مع أفراد العينة بمختلف المؤسسات التعليمية.

للإشارة فإن إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري أثار جوا من التنافس بين التلاميذ خاصة أنه يعتمد على الطلاقة في الأفكار والأصالة في تقديم الأجوبة.

هذا وقد تم تطبيق الإختبارين على عينة من 200 تلميذ وبعد التصحيح تم إستبعاد 14 إختبار لأن بعض الإختبارات الخاصة بالتوافق لم يتم الإجابة فيها على كل الأسئلة والبعض من التلاميذ لم يعيدو الإختبار أساسا لذلك تم إستبعاد هذه الإختبارات وأصبحت بذلك عينة الدراسة تحتوي على 186 فقط.

### 5.3- كيفية التنقيط:

بالنسبة لإختبار القدرة على التفكير الإبتكاري فإنه يتم التنقيط على أساس عوامل القدرة الإبتكارية. (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

كل عامل على حدة ثم تجمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية التي تعبر عن درجة التلميذ في القدرة على التفكير الإبتكاري.

أما بالنسبة لإختبار التوافق النفسي الإجتماعي فيتم التنقيط وفق مفتاح التصحيح الخاص بالإختبار. إذ يتم الحصول على درجة التوافق النفسي من خلال جمع درجة التلميذ في كل من العوامل التالية: الإعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الشعور بالحرية، الشعور بالإنتماء، التحرر من الميل إلى الإنفراد، الخلو من الأعراض العصابية.

ونفس العملية تتم للحصول على درجات التلميذ في التوافق الإجتماعي بجمع درجات التلميذ في كل من العوامل التالية: الإعتراف بالمستويات الإجتماعية، إكتساب المهارات الإجتماعية، التحرر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقة بالأسرة، العلاقة بالمدرسة والعلاقة بالبيئة المحلية.

وبالحصول على درجة التوافق النفسي ودرجة التوافق الإجتماعي تجمع الدرجتين للحصول على درجة التلميذ في التوافق الكلي.

### 6.3 – تحليل البيانات:

تم الإعتماد في تحليل نتائج الدراسة على الإختبارات الإحصائية التالية:

- إختبار "ت" دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.
- معامل إرتباط بيرسون لحساب العلاقة الإرتباطية بين متغيرات الدراسة.
- إختبار "Z" لحساب دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.

# الفصل الرابع

# عرض وتحليل النتائج

## مدخل:

يتم التعرض في هذا الفصل إلى النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية. وهذا بعد جمع وفرز المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي المتبع. حيث تبوب وتنظم ضمن جداول، تتبع الجداول بتفسير، وتحليل النتائج الإحصائية الكمية، إلى نتائج كيفية. مع مناقشة هذه النتائج الإحصائية فرضية فرضية، من خلال الربط بين الجانب النظري والجانب الميداني للبحث، الإنتهاء بالإستنتاج العام وتوصيات وإقتراحات الدراسة.

### 4- عرض النتائج ومناقشتها:

### 1.4- توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الفردية:

**-جدول رقم "3" توزيع العينة حسب الجنس-**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الذكور | 82 | % 44.1 |
| الإناث | 104 | % 55.9 |
| **المجموع** | 186 | % 100 |

يمثل الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة حسب الجنس. بحيث شملت الدراسة الجنسين ذكور وإناث من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية. وقد كان عدد الإناث 104 تلميذة أي نسبة 55.9 % من مجموع العينة وكان عدد الذكور 82 تلميذ أي ما يعادل 44.1 % من مجموع العينة.

**-جدول رقم "4" توزيع العينة حسب السن-**

| فئة السن | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 14 18 | 186 | % 100 |

حسب الجدول أعلاه فإن أفراد عينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين سن 14 - 18 سنة ذكور وإناث.

- جدول رقم "5" توزيع العينة حسب المؤسسات التعليمية-

| المؤسسات التعليمية | العدد ذكور | اناث | العدد الكلي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| ثانوية الأمير عبد القادر "باب الواد" | 29 | 25 | 54 | %29.03 |
| ثانوية عقبة بن نافع "باب الواد" | 27 | 26 | 53 | %28,50 |
| ثانوية الفوضل الورتلاني "باب الواد" | 26 | 27 | 53 | %28,50 |
| ثانوية عائشة أم المؤمني "حسين داي" | / | 26 | 26 | %13,97 |
| المجموع | 82 | 104 | 186 | %100 |

يمثل الجدول توزيع العينة حسب المؤسسات التعليمية حيث تم إختيار 54 تلميذ وتلميذة من ثانوية الأمير عبد القادر أي ما يعادل نسبة 29.03 % من مجموع العينة، و53 تلميذ وتلميذة من ثانوية عقبة بن نافع أي نسبة 28.50 %. وبالنسبة لثانوية الفوضيل الورتيلاني فقد تم إختيار 53 تلميذ وتلميذة بنسبة 28.50 % من مجموع العينة. وبثانوية عائشة أم المؤمنين تم إختيار 26 تلميذة أي 13.97 % من مجموع العينة الكلية الذي قدر عددها بـ186 تلميذ وتلميذة.

**جدول رقم "6" توزيع العينة حسب مستوى التوافق النفسي الإجتماعي (الكلي) حسب الوسيط 109.**

| | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مستوى مرتفع من التوافق النفسي الإجتماعي. | 91 | % 48.22 |
| مستوى منخفض من التوافق النفسي الإجتماعي. | 95 | % 50.07 |
| المجموع | 186 | % 100 |

من خلال الجدول رقم "6" يتضح أن توزيع عينة الدراسة من حيث مستوى التوافق النفسي الإجتماعي كان كالآتي:

- 91 فرد من عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من حيث التوافق النفسي الإجتماعي أي ما يعادل نسبة % 48.22.
- و95 فرد من عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض من حيث التوافق النفسي الإجتماعي أي نسبة % 51.07، أي أن نسبة منخفضي مستوى التوافق النفسي الإجتماعي كانت أعلى من مرتفعي مستوى التوافق.

**جدول رقم "7" التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب منخفضي ومرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري حسب الوسيط 274.**

| . | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري. | 93 | % 50 |
| منخفضي القدرة على "التفكير الإبتكاري. | 93 | % 50 |
| المجموع | 186 | % 100 |

لقد تم توزيع عينة الدراسة من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري بالإعتماد على الوسيط (274 درجة على الإختبار) كما هو موضح في الجدول رقم "7". ولذلك فإن نسبة 50 % من أفراد العينة يمثلون مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري و50 % يمثلون منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.

جدول رقم "8" توزيع عينة الدراسة حسب مستوى التوافق النفسي الإجتماعي بإختلاف درجات القدرة على التفكير الإبتكاري المرتفعة والمنخفضة بإختلاف الجنس.

| العينة | مرتفعي القدرة على التفكيرى الإبتكاري / مستوى مرتفع من التوافق النفسي الإجتماعي. | مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري. / مستوى منخفض من التوافق النفسي الإجتماعي. | منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري / مستوى عالي من التوافق النفسي الإجتماعي. | منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري. / مستوى منخفض من التوافق النفسي الإجتماعي. | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| الإناث | 24 / %25.80 | 30 / %32.25 | 24 / %25.80 | 26 / %27.95 | 104 |
| الذكور | 22 / %23.65 | %18.27 | 27 / %29.03 | 16 / %17.80 | 82 |
| المجموع | 46 / %49.45 | 47 / %50.52 | 51 / %54.83 | 42 / %45.15 | 186 |

يبين الجدول رقم "8" توزيع العينة الكلية حسب درجات الأفراد في القدرة على التفكير الإبتكاري وبإختلاف مستوى توافقهم النفسي والإجتماعي وبإختلاف الجنس، الذكور والإناث.

ويظهر من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ المرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري والمنخفضي مستوى التوافق النفسي الإجتماعي هي 49.45 % وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة التلاميذ المنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري والذين حصلوا على درجات عالية فيما يخص التوافق النفسي الإجتماعي حيث قدرت بـ54.83 % إلا أنها نسب متقاربة فيما بينها.

**جدول رقم "9" جدول يخص المتوسط والإنحراف المعياري لدرجات التحصيل بالنسبة للعينة حسب درجات مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.**

| | العينة | المتوسط | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري. | 46 | 10.79 | 1.24 |
| منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري. | 46 | 11.64 | 1.90 |

يبين هذا التحليل أن متوسط درجات التحصيل عند فئة منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري هو 11.64 أما عند مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري فهو 10.64 وبحساب دلالة الفروق جاءت قيمة $t = 2.54$. وهي دالة عند مستوى الدلالة $0.01 = \alpha$.

وهذا ما يدل على أن التلميذ المتمتع بقدرة إبتكارية عالية يعاني من إنخفاض مستوى تحصيله الدراسي رغم إرتفاع قدراته العقلية (الإبتكار). وهو مؤشر لسوء توافقه بالمدرسة. مقارنة بالتلميذ العادي.

**2.4 - تحليل النتائج:**

**2.4.أ- الفرضية الأولى:**

نسبة التلاميذ المتوافقين نفسيا وإجتماعيا لدى فئة ذوو القدرة على التفكير الإبتكاري العالي أقل مقارنة مع فئة التلاميذ الذين لديهم قدرة على التفكير الإبتكاري المنخفض.

وقد جاءت النتائج الإحصائية لهذه الفئة كالتالي:

**جدول "10" نسبة للتلاميذ المتوافقين نفسيا وإجتماعيا من مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.**

| | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري. | 46 | % 49.45 |
| منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري. | 51 | % 54.83 |

من خلال التحليل الإحصائي وبحساب قيمة Z تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي حيث جاءت قيمة Z غير دالة عند مستوى $0.05 = \alpha$.

لقد إختلفت النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة مع ما إنتهت إليه دراسات وبحوث حسين عبد العزيز الدريني (1984) ودراسة عباس إبراهيم متولي (1977).

فدراسة حسين عبد العزيز الدريني (1984) "دراسة لبعض مشكلات ذوو القدرة على التفكير الإبتكاري من طلبة المدارس الثانوية". هدفت إلى التعرف على التوافق النفسي والإجتماعي لفئة التلاميذ المبتكرين.

وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومتوسطي القدرة على التفكير الإبتكاري في مجال التوافق الإجتماعي والنفسي لصالح المجموعة الأولى.

كما أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري في مجال المشكلات الآتية: التوافق النفسي والإجتماعي لصالح المجموعة الأولى.

(أنور أحمد الشرقاوي، 1999: 192).

ونفس النتائج توصل إليها عباس إبراهيم متولي (1977) "دراسة لبعض مشكلات طالبات المدارس الثانوية من ذوات القدرة على التفكير الإبتكاري" إذ إقتصرت الدراسة على عينة من الإناث فقط.

حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات القدرة على التفكير الإبتكاري في مجال التوافق النفسي والإجتماعي لصالح المجموعة الأولى.

(أنور أحمد الشرقاوي، 1999: 194).

وإذا كانت نتائج الدراسة الحالية تثبت عدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري بالمدرسة الثانوية، فهذا يعني أن التلميذ ذي القدرة الإبتكارية العالية لم يجد التشجيع والعناية اللازمة التي تسمح لمميزاته الشخصية وقدرته الإبداعية بالتطور والتبلور.

فالمدرسة لم توفر للتلميذ المبتكر كل إحتياجاته النفسية والإجتماعية، التي تدعم سمته الشخصية بالشكل الذي يجعله يتميز عن غيره من التلاميذ. بإعتباره يتميز بقدرة على التفكير الإبتكاري عالية ويتمتع بمميزات شخصية وسمات إنفعالية تجعله أكثر توافقا نفسيا وإجتماعيا من التلميذ العادي. وهذا ما أكده (Tuthar, ss et all,. 1992) في دراسة أقامها على عينة من 51 تلميذا من ذوي القدرة على التفكير الإبتكاري العالي حيث تبين تمتعهم بدرجة عالية من التوافق النفسي والإجتماعي مقارنة بزملائهم العاديين من نفس السن.

(زينب محمود سقير، 1999: 48).

كما أثبت فؤاد أبو حطب (1981) أن التلميذ ذي القدرة الإبتكارية العالية يتميز بتوافق إجتماعي مرتفع مقارنة بالتلميذ العادي. فهو جدير بالثقة والإعتماد عليه، شديد التأثير في المقربين إليه. (زينب محمود شقير، 1999: 54).

إن عدم وجود فروق جوهرية بين ذوي القدرة على التفكير الإبتكاري العالي والمنخفض فيما يخص التوافق النفسي الإجتماعي مؤشر على أن التلميذ ذي القدرة الإبتكارية العالية لا يستفيد من مميزاته الشخصية. لأن المدرسة لا تدعم قدرته الإبتكارية فالبيئة المدرسية لا تلعب دورا هاما في صقل موهبته، ودعم شخصيته. فالثابت حسب علي زيعور (1997) أن البيئة دورها الفعال في دفع الإنسان وتشجيعه على الإبتكار. فالإنسان لا يوجد إلا في حقل، والحقل النفسي الإجتماعي هو الذي يخلق الحاجة للإبتكار. ويخل بالتوازن أو الإستقرار القائم عادة بين الأنا والموقف، في مواقف إجتماعية راكدة، عادية، مألوفة، مشبعة، لا تولد توترا في الإنسان.

أما الوسط المحرك الذي لا يهدأ ولا يستكين، فإنه وسط يهيئ الإنسان للخلق، يدعوه لأن يتحرك ويستجيب. من جهة ثانية، إن الشروط الإجتماعية والعوامل النفسية، عوامل مساعدة بل هي أكثر من ذلك وأفعل، وأبعد عمق للدفع الإبتكار. (على زيعور، 1997: 91).

وأهم الشروط التي تساعد على تحقيق التوافق، هي البيئة التي يعيش فيها الفرد. إذ لا بد أن تكون من النوع الذي يساعد على إشبع حاجاته المختلفة، أما إذ لم يتمكن الفرد من إشباع هذه الحاجات في البيئة فإنه يتعرض لكثير من الإعاقات والإحباط الذي يؤدي عادة إلى نوع من التوتر والإختلال في التوافق، أو عدم الملائمة. فإشباع الحاجات لدى الإنسان شرط أساسي من شروط حصوله على التكيف الذي يحقق له الإستقرار النفسي. (مصطفى فهمي، 1976: 97).

ولما كانت شروط التوافق الإجتماعي والإستقرار النفسي توفر بيئة مشبعة لحاجات الفرد ومتطلباته. فإن الإبتكار وبإعتباره وسيلة من وسائل تحقيق الذات وتقديرها فإنه يحتاج إلى بيئة مدرسية مدعمة، ومناسبة لكي يستطيع التلميذ المتميز بقدرات إبتكارية عالية، إستثمار قدراته، وإمكاناته الإبتكارية، وبناء شخصيته وتحقيق ذاته ضمن قدراته الإبتكارية.

فالمدرسة هي الوسط الذي ينمو فيه التلاميذ خارج الأسرة، ويمضون أغلب يومهم بل وفترة من حياتهم. والمدرسة بذلك لها رسالة تربوية تهدف إلى ماهو أشمل وأوسع من مجرد التعليم وتحصيل المعرفة. ومن أهم أهدافها تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ وإعداده ليكون مواطنا صالحا، ورعاية نموه البدني والذهني. والوجداني والإجتماعي، في آن معا. وبهذا تلتقي أهداف التربية مع أهداف الصحة النفسية وأساليبها. فالصحة النفسية كفرع من فروع المعرفة الإنسانية التطبيقية لا تقتصر على علاج الإنحرافات والإضطرابات السلوكية. بل تسعى إلى وقاية أفراد المجتمع من الإصابة بهذه الإضطرابات والإنحرافات.

وتستهدف أكثر من ذلك تحرير الطاقات الكامنة لهؤلاء الأفراد حتى يستخدموها أفضل إستخدام ممكن، وحتى يمارسوا حياة نشطة منتجة تهيئ لهم تحقيق ذواتهم، وإشباع حاجاتهم النفسية، والعقلية، والإجتماعية معا للمشاركة الكاملة في مجتمعهم.

(صموئيل مغاريوس، 1974: 87).

إذن لكي يحقق التلاميذ مستوى عاليا من التوافق النفسي والإجتماعي، لا بد أن، يتحول الإبتكار لديهم من مجرد إستعداد كامن. ولا يتأتى ذلك إلا بتهيئة الظروف المشجعة والمستثيرة لقدراتهم الإبتكارية. ولقد تبث من خلال الدراسة الحالية أن الإستعدادات الإبتكارية موجودة لدى كل أفراد العينة، وهذا بمستويات مختلفة. غير أن هذه القدرة الإبتكارية هي بحاجة إلى الظروف الميسرة لظهورها، وتطورها ضمن النشاطات المدرسية، وضمن محيط نفسي إجتماعي يسمح لهذه القدرات بالنمو والتطور. وبالتالي يجنب التلاميذ المبتكرين مشكل تحمل الضغوط المدرسية المتبطة لمحاولاتهم التعبير عن قدراتهم، وإمكاناتهم الإبتكارية التي تصل حد سوء التوافق.

وكمؤشر لسوء توافق التلاميذ ذوو القدرة على التفكير الإبتكاري بالمدرسة. تبين من خلال الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$ فيما يخص التحصيل الدراسي لصالح فئة ذوي التفكير الإبتكاري المنخفض. وهذا دليل آخر على أن المدرسة لا تلبي الإحتياجات الأكاديمية للتلميذ المبتكر. وإلا كيف يفسر انخفاض تحصيله الدراسي في مقابل إرتفاع قدرته على التفكير الإبتكاري.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Drews, 1971) حيث ميز هذا الأخير ما بين ثلاثة أنواع من التلاميذ بالمدرسة الثانوية: القادة الإجتماعيون، المتفوقون في التحصيل الدراسي، المبتكرون. وقد وجد أن النوع الثاني يحصل على الترتيب الأول في الإمتحانات المدرسية العادية، بينما يحصل على المرتبة الأخيرة المبتكرون. ويضيف (Drews) أنه عندما نستخدم "إختبارات التحصيل المقننة" التي تتناول مدى عريضا في محتواها وفي المهارات التعليمية، نجد أن المبتكرين عقليا يتفوقون على المجموعتين الآخرتين. (حلمي المليجي، 2000: 370).

وتفسير ذلك حسب (حلمي المليجي) أن كبت الحاجات الإبتكارية يعمل على كبت الميل الطبيعي للتعلم لدى التلميذ بطريقة إبداعية. أي بواسطة الأسئلة والتخمين، والإستكشاف، والتجريب، نتيجة لهذا سوف يستسلمون – التلاميذ المبتكرون – للتعليم بالطريقة التسلطية (حيث يكون المعلم هو العنصر الإيجابي في الموقف التعليمي). وقد ينشأ عن هذا فقدان التلميذ الإهتمام بالتعليم، ورفض التعلم التسلطي، والشعور بالعجز في مجال ما يؤدي إلى عجز في تعلم التلميذ في مجلات أخرى رغم أنه لا توجد نواحي قصور جوهرية...وينجم عن كبت الحاجات الإبتكارية في بعض الأحيان – يضيف حلمي المليجي – صورا متعددة من الصراع النفسي. حينما تخمد الرغبات الإبتكارية، فإن العزم والقصد المختفي داخليا يهتز منبثقا في صور متعددة الأعراض منتجة أحيانا مرض الإكتئاب، القلق، الإرهاق، أو غرور وعطرسة الأنا، عندما تكون الرغبات الإبتكارية نشطة، شديدة وثائرة، وحدث في نفس الوقت أن قيدت في التعبير فإن العرض الرئيسي هو التوتر النفسي. (حلمي المليجي، 2000: 3على هذا الأساس يبدو أن التلميذ ذي القدرة الإبتكارية العالية يمتلك مجموعة من الخصائص، والسمات الشخصية والعقلية التي تميزه عن الآخرين، وتجعله يفكر ويسلك بأسلوب مختلف عن غيره من التلاميذ. لذلك لا بد للمدرسة أن تحاول الكشف عن قدراته في وقت مبكر، وتعمل قدر الإمكان على إستثمار هذه القدرات، والإستعدادت الإبتكارية إلى أقصى حد ممكن. فإن لم تفعل فهي تعرضه إلى كبت، وإهمال هذه الإستعدادات الإبتكارية محاولة منه للمواءمة، ومسايرة الجماعة حتى يلقى القبول من الآخرين، وربما يتمسك بقدرته، ويظل عرضه للإضطرابات التي تصل إلى حد سوء التوافق.

وهذا ما أكده عبد المطلب أمين القريطي عندما يقول "أن غياب الرعاية النفسية والإجتماعية للتلميذ المبتكر، منذ مراحل عمره المبكرة سواء تمثل هذا الغياب، في تأخر الكشف عن إستعداداته، أو عدم تهيئة المناخ الذي يؤمن صحته النفسية، يؤدي إلى ضمور موهبته، وطمس معالمها، بل ربما يؤدي إلى إنحرافها عن الطريق المنشود لتأخذ مسار آخر له مضاره على التلميذ والمجتمع على حد سواء، إذ بينت الدراسات أن مظاهر الجنوح، والإنحراف السلوكي لدى الأطفال والمراهقين، لا يرتبط بالضرورة بالتخلف العقلي أو التحصيلي أو بتواضع نصيب الفرد من المواهب المختلفة، وإنما ترتبط، في بعض الحالات بإرتفاع مستوى ذكائه أو تفكيره الإبتكاري، أو بتفوقه التحصيلي خلال سني دراسته. وأرجع الباحثون هذه النتائج إلى فقدان تلك الحالات للرعاية النفسية الواجبة. (عبد المطلب أمين القريطي، 1989: 34).

### 2.4.ب– الفرضية الثانية:

توجد فروق بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري فيما يخص التوافق النفسي الإجتماعي.

**جدول رقم "11 " الفروق بين الجنسين فيما يخص التوافق الكلي.**

| التوافق الكلي | N | المتوسط | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الذكور | 82 | 107.72 | 17.56 |
| الإناث | 104 | 106.11 | 18.86 |

حسب التحليل الإحصائي للفرضية الثانية، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري فيما يخص التوافق الكلي حيث جاءت قيمة $t = 0.59$ وهي غير دالة إحصائيا.

وبهذا تكون النتائج هذه مطابقة لنتائج دراسة أحمد السيد حسن جاسر (1980) "دراسة لعلاقة التفكير الإبتكاري بالتوافق الشخصي والإجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة" حيث أثبتت الدراسة عدم وجود فروق بين البنين والبنات من مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي.

كما جاءت نتائج الدراسة مطابقة لما توصلت إليه حنان الميناوي (1990) في دراسة العلاقة بين التوافق النفسي والإجتماعي بالإبتكار. إذ توصلت إلى عدم وجود فروق دالة عند أحد مستويات الدلالة المتعارف عليها فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي بإختلاف تفاعل الإبتكار مع الجنس. (أنور أحمد الشرقاوي، 1999: 205).

وعند إختبار دلالة الفروق فيما يخص أبعاد التوافق النفسي والإجتماعي. جاءت الفروق دالة فيما يخص التوافق النفسي لصالح الذكور. أي أن الذكور أكثر توافقا نفسيا من الإناث.

وتفسير ذلك حسب مدحت عبد الحميد (1990) أن التوافق النفسي لدى الذكور أكثر منه عند الإناث. لأن التركيب النفسي للذكر يختلف عن التركيب النفسي للأنثى. بمعنى أن سمات الشخصية للذكر عامة تؤهله لأن يبدو متوافقا بشكل يفوق مستوى توافق الأنثى فهو يبدو واثقا من نفسه معتمدا عليها، في وسعه أن يفعل ما يريد، لديه الحرية الخاصة، في أقواله، وأفعله، ومعظم سائر سلوكياته إذا ما قورن بالأنثى.

هذا الإحساس بالتحرر والحرية يصقل شخصية الذكر ليصبح رجلا يعتد به... وهذا من شأنه أن يجعل الذكر يبدو متوافقا بصورة أفضل من الأنثى... حتى وبعد الفترة التي إنتزعت فيها الفتاة بعض حقوقها بإعتبارها نصف المجتمع، إلا أنها لن تستطيع أن تبلغ مبلغ الرجل. ولا يرجع ذلك لسمو الذكر عن الأنثى...

ولكن يمكن تفسيره من الجهة النفسية بإعتبار سمات الشخصية على أنها بعض مكونات البناء النفسي للفرد. فإن هذا البناء لدى الذكر يؤهله لأن يتوافق بصورة أجود من الأنثى.

(مدحت عبد الحميد، 1990: 302).

كما تؤكد نتائج دراسة أحمد صلاح أحمد مرحاب "دراسة مقارنة بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي ومستوى الطموح". إذ أكدت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي لصالح الذكور.

ويفسر ذلك الباحث بطبيعة الدور الذي يتمثله كل من الذكر والأنثى في المجتمع.

فإذا كان الذكر أكثر توافقا فلأنه أكثر تحررا وأكثر إحتكاكا بأوساط إجتماعية متعددة تختلف عن الأنثى. بطبيعة الدور الذي يتحرك وفقه يجعله يشعر وكأن المجتمع يهيئه لذلك. خصوصا وهم في مرحلة - مرحلة المراهقة - من أخصب المراحل وأقواها تطلعا إلى الإضطلاع بالدور وتحمل المسؤولية تطلعا إلى حياة الكبار.

إن الأنثى بالرغم مما قد تتمتع به في المجتمع من حرية وإنعتاق ومساواة بينها، وبين الرجل إلا أن ثمة فروق واضحة أثبتتها الدراسة الحالية.

يمكن تفسيرها بتميز الذكور بسمات شخصية كما كشفت عن ذلك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن أهم تلك السمات "السيطرة" "الثقة بالنفس" اللتان تميزان الشخص المتوافق وبالتالي الذكر بحكم الدور الذي له في المجتمع عن الأنثى.

ويميل الباحثون لتفسير، وفهم حقيقة الطبيعة المميزة بين الرجل والمرأة. إلى تحديد طبيعة التفاعل بينهما بمعنى فهم وتحديد سمات الشخصية بين الذكر والأنثى لا يتم إلا في ضوء التفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل الثقافية السائدة. (صلاح أحمد مرحاب، 1989: 228).

وبناء على ذلك لا يمكن فهم حقيقة الأدوار بين الجنسين إلا من خلال السيرورة الثقافية والإجتماعية لمجتمع من المجتمعات وبحسب أنظمة القرابة، والعرف والتقاليد، التي تميز مجتمعا من المجتمعات عن سواه. ولعل الموروث الإجتماعي للمجتمع الجزائري يتأثر هو الآخر ببعض الأنماط من السلوكات الإجتماعية التي تجعل المرأة أقل حضا من الرجل. وهذا ما إستنتجه مصطفى بوتفنوشات (1982) من خلال إستقراءه لواقع العائلة الجزائرية حيث يرى أنه بالرغم من أن الحاجز الصلب والصارم الذي كان يفصل بين الجنسين. قد عرف بعض الليونة والتساهل إلى أنه لم يهدم نهائيا. فلا تزال هناك في الوسط العائلي تحفظات فيما يخص العلاقة بين المرأة وزوجها، الأخ وأخته، الأولاد والبنات، الرجل والمرأة بصفة عامة... رغم أن المرأة تلعب حاليا دورا إقتصادي، إجتماعي، وثقافي هام جدا في المجتمع. (Boutefnouchet. M, 1982: 235).

ولما كانت الأنثى تعاني من ضغوط الثقافة السائدة داخل المجتمع وهو ما يجعلها أقل توافقا نفسيا مقارنة بالذكر. فإن التلميذة المبتكرة تتحمل ضغوط أكبر بإعتبارها تجمع بين كونها أنثى وما بها من خصوصيات مضافا إليها كونها تتمتع بقدرة إبتكارية مميزة.

وإذا كان تحقيق التوافق النفسي حسب (Bresson) هو الإستراتيجيات التي يضعها الفرد لتحقيق بطريقة أو بأخرى رغباته وإرضاءها بما يسمح به المجتمع. (Bresson. F et all, 1967: 129).

فالأنثى حسب نتائج البحث الحالي تبدو قادرة على وضع الإستراتيجيات اللازمة لإرضاء وإشباع بعض رغباتها في حدود ما تسمح به التقاليد والدور الإجتماعي الذي يمنحها المجتمع. وهذا ما يظهر من خلال توافقها الإجتماعي. إلا أنها في المقابل تعاني نوع من الإحباط، والكبت، والدليل على ذلك أنها أقل توافقا نفسيا من زميلها الذكر.

فالفتاة المبتكرة يضاف اليكونها أنثى أنها تعاني من صعوبات فالواضح أنها تعاني ضغوطا نفسية نتيجة قدرتها الإبتكارية. وهذا ما أكدته بعض الدراسات بأن التلميذة المبتكرة توجد في وضعية مدرسية حرجة، فهي أكثر حذرا في الأعمال المدرسية، لديها نقص في الثقة بالنفس... كما تظهر إضطرابا داخل القسم. (Beaudot. A, 1973: 55).

ومن بين الدراسات الهامة التي أشارت إلى المشاكل والصعوبات التي تعانيها التلميذة المبتكرة. دراسة (Wallache and Kogan) هدفت الدراسة للإجابة عما إذا كان بالإمكان التفرقة بين المبتكرين وغيرهم على أساس عوامل الشخصية والسمات. وقد إقتصرت عينة البحث على الإناث. ومن بين النتائج المتوصل إليها من طرف الباحثين أن التلميذة المبتكرة تعاني موجة من الصراع الغاضب مع نفسها ومع المدرسة، وهي تشعر بعدم القيمة، وبإنخفاض القدرات، ونقص الثقة بالنفس، والتردد، وبعدم التأكد والميل إلى الإنقاص من قيمة عملها الأكاديمي،ويوضح الباحثان أنه لو أن التلميذة المبتكرة قد صادفت بيئة خالية من الضغوط لكان بإمكانها تطوير قدراتها الذهنية بشكل يساعد على تحقيق متطلباتها. الدراسية الأكاديمية، ويجنبها الصراع.

(رمضان القذافي، 1996: 91).

إذن بالنسبة لتحقق الفرضية، فإنه يمكن القول بأن الفرضية الثانية تحققت فقط فيما يخص بعد التوافق النفسي حيث أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوافق النفسي لصالح الذكور.

### 2.4.ج- الفرضية الثالثة:

توجد علاقة إرتباطية بين القدرة على التفكير الإبتكاري والتوافق النفسي الإجتماعي.

جدول رقم "12" العلاقة الإرتباطية بين التوافق وعوامل الإبتكار.

| | الإبتكار | الطلاقة | المرونة | الأصالة |
|---|---|---|---|---|
| التوافق | 0.50 - | 0.61 - | 0.04 - | 0.042 - |
| الدلالة | غير دالة | غير دالة | غير دالة | غير دالة |

لقد جاءت النتائج الإحصائية المتعلقة بالعلاقة الإرتباطية بين التوافق النفسي الإجتماعي والقدرة على التفكير الإبتكاري غير دالة بحيث أن قيمة معامل الإرتباط تساوي (- 0.05) وهي علاقة ضعيفة جدا غير دالة. وهذا يعني أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين التوافق النفسي والإجتماعي والقدرة على التفكير الإبتكاري.

وقد توصلت دراسة نبية إبراهيم إسماعيل (1980) لنفس النتائج. بحيث هدفت الدراسة للتعرف على "بعض العوامل النفسية المرتبطة بالصحة النفسية السليمة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبتكاري لدى طلاب الجامعة".

وأجريت الدراسة على عينة من 500 طالب، ومن بين الأدوات المستخدمة مقياس الصحة النفسية وإختيار القدرة على التفكير الإبتكاري ودلت النتائج على عدم وجود إرتباطات دالة بين الصحة النفسية وكل من الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، والأصالة. فقد كانت الإرتباطات تساوي 0.01، 0.005، 0.025. (أنور أحمد الشرفاوي، 1999: 114).

كما توصلت دراسة أحمد شعبان (1991) "دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الإبتكاري وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية".

إذ إعتمد الباحث على إختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية. وهو نفس المقياس المستخدم في الدراسة الحالية. وكانت عينة الدراسة متكونة من 232 تلميذا من الجنسين وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين القدرة على التفكير الإبتكاري والتوافق النفسي الإجتماعي كسمة من سمات الشخصية التي تناولتها الدراسة.

(أنور أحمد شرفاوي، 1999: 437).

ويفسر عباس محمود عوض طبيعة العلاقة بين القدرة الإبتكارية والتوافق، بأن الإبتكار يرتبط بحسن التوافق، ولكن الإرتباط لا يعني العلية، لذلك فإن الإبتكار ليس سببا للتوافق أو عدمه. بل قد يكون الإبتكار كسمة تفوق إلا أن نبذ الأفراد المبتكرين من أفراد أقل إبتكارا منهم يثير لديهم مشاعر النقص التي تولد لديهم نقص في الثقة بالنفس، وشك في قدراتهم، وإمكاناتهم.

(عباس محمود عوض، 1985: 69).

كما إستنتج (Barron, 1962) من خلال دراسة العلاقة بين الصحة النفسية والإبتكار. بأن المبتكرين من الناحية النفسية هم أكثر إضطرابا من الناس بوجه عام. وفي الوقت نفسه أكثر صحة منهم. وتفسير ذلك يضيف (Barron) أن المبتكرين أكثر إضطرابا من الناحية النفسية إلا أن لديهم وسائل وحيلا أكثر كفاية. يواجهون بها هذه

الإضطرابات التي تنجم عن تعرض تصرفاتهم للسخرية نظرا لأنهم أناس يعتزون بأنفسهم، ويواجهون العالم الخارجي أحيانا بسلوك يشق عليه تقبله أو يواجهونه بإبتعاد وإنسحاب. (عبد الحليم محمود السيد، 1971: 263).

هناك دراسات وبحوث أخرى توصلت نتائجها إلى تأكيد العلاقة بين التفكير الإبتكاري والتوافق النفسي والإجتماعي إذ إنتهت دراسة أحمد السيد جاسر (1980) إلى تأكيد وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات التفكير الإبتكاري ودرجات التوافق الشخصي والإجتماعي.

وقد إنتهت إلى نفس النتائج دراسة نادر فتحي محمود قاسم (1985) "دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الإبتكاري وكل من التوافق النفسي والإجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة".

فقد دلت النتائج على وجود علاقة موجبة بين عوامل القدرة على التفكير الإبتكاري (الطلاقة الفكرية، الأصالة، المرونة التلقائية) والتوافق الشخصي والإجتماعي.

أي أن نتائج الدراسة تشير إلى أن التلميذ ذي القدرة على التفكير الإبتكاري من بين أفراد العينة يتميز بمستوى عال من حيث التوافق الشخصي والإجتماعي ويرجع ذلك إلى إرتفاع مستوى ما يتمتع به الطالب من قدرات عقلية. (أنور محمد أحمد الشرقاوي، 1999: 197).

وعلى هذا الأساس يمكن الإستنتاج بأن العلاقة الإرتباطية بين الإبتكار والتوافق النفسي والإجتماعي لا تتحقق إلا بتوفر متغير وسيط وهو البيئة المدعمة والمشجعة للإبتكار بخصائصه. فالتركيز على التلميذ المبتكر وحده لا يكفي بل لا بد من تقدير لبيئته ومحيطه المدرسي، حتى يمكن فهم حقيقة العلاقة بين الإبتكار كعنصر من عناصر التفوق العقلي والتوافق النفسي الإجتماعي كأهم محددات الصحة النفسية.

# الفصل الخامس

## الإستنتاج العام
## التوصيات و الإقتراحات

### 1.5- الإستنتاج العام:

من خلال عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية. وبعد إختبار الفرضيات يمكن القول بأن الهدف العام للبحث قد تحقق. فالمدرسة حاليا تحتوي على عدد معتبر من التلاميذ الذين يتمتعون بدرجة كبيرة من التفكير الإبتكاري. إلا أنهم بالمقابل يظهرون سوء توافق نفسي وإجتماعي. فمن بين عينة الدراسة هناك % 50.53 من أفراد العينة الذين تحصلو على درجات عالية فيما يخص القدرة على التفكير الإبتكاري لديهم درجات منخفضة فيما يخص التوافق. أي أنهم يشكلون حالات لسوء التوافق النفسي والإجتماعي بالمدرسة. وهذا ما يوضح أن التلميذ ذوو القدرة الإبتكارية العالية لا يصل إلى إشباع حاجاته ومتطلباته، ولا يحقق أهدافه في البيئة المدرسية.

كما يظهر هؤلاء التلاميذ أيضا إنخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين. ويعد هذا مؤشرا آخر لسوء توافقهم المدرسي. فهؤلاء التلاميذ لا يجدون في الأعمال والنشاطات والمواد الدراسية ما يستثير قدراتهم الإبتكارية وما يحرض دافعيتهم للتعلم.

هذا ما تم إستنتاجه من خلال تحليل النتائج إختبار الفرضية الأولى. وفيما يتعلق بالفرضية الثانية الخاصة بالفروق بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي. توصلت الدراسة إلى عدم وجود هذه الفروق بين الجنسين (فيما يخص التوافق العام النفسي والإجتماعي) وهو عكس ما تم إفتراضه من قبل إلا أنه وعند إختبار الفروق المتعلقة بأبعاد التوافق وجد أن هناك فروق بين الجنسين في التوافق النفسي لصالح الذكور.

وعلى هذا الأساس فإن التلميذة المبتكرة توجد في وضعية مدرسية أصعب من وضعية التلميذ المبتكر، لأنها تجمع بين خاصية الأنوثة التي تحملها بعض الضغوط النفسية وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات نتيجة ثقافة وتقاليد المجتمع. وخاصية الإبتكار الذي يحملها مزيدا من الحاجات المختلفة والمتطلبات غير المشبعة بالبيئة المدرسية الأمر الذي يزيد في معدل توترها النفسي.

وفيما يتعلق بالفرضية الثالثة. فالنتائج المتوصل إليها لا تختلف كثيرا عما أكده (Barron, 1962) و(محمود عوض، 1985) من أن العلاقة بين التوافق والقدرة الإبتكارية لا تعني العلية. وبما أن نسبة كبيرة من التلاميذ المبتكرين من أفراد العينة (50.53 %) قد حصلو على درجات منخفضة فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي. فإن هذا يعد مبررا لعدم تحقق الفرضية التي تقيس العلاقة الإرتباطية بين التوافق والقدرة الإبتكارية.

بناء على ذلك يستنتج أن تحقق العلاقة الإرتباطية بين التوافق والقدرة الإبتكارية، يحتاج إلى متغير وسيط وهو البيئة والظروف المناسبة التي تدعم الإبتكار والسمات الشخصية للمبتكر حتى يضمن توافقه السليم.

ولذلك تبقى العلاقة الإرتباطية بين الإبتكار والتوافق مسألة نسبية تخضع أكثر لظروف البيئة المدعمة أو المعيقة للإبتكار.

فأداء التلاميذ المبتكرين ليس ناتج عن قدراتهم العقلية والمعرفية فحسب ولا نتيجة سماتهم الشخصية بل أداءهم يتم في سياق نفسي وإجتماعي يحيط بهم في مراحل عمرية مختلفة ييسر ظهور الأداء الإبتكاري ويدفع إلى تنميته وإستثماره أو يعيق ظهوره ويحد من إستمراره.

وبناءا على ذلك فإن الدراسة الحالية قد سجلت بعض الملاحظات يمكن عرضها في النقاط التالية:

- رغم ما يتمتع به التلميذ ذوو القدرة الإبتكارية العالية من خصائص شخصية ومعرفية وعقلية. إلا أنه يعاني من سوء التوافق. الأمر الذي يدعو إلى إعتبار البيئة المدرسية الحالية غير صالحة لتشجيع الإبتكار ورعايته.

- لا تحاول المدرسة الكشف عن الإبتكار ولا على التلاميذ المبتكرين. فأثناء عملية التطبيق الميداني، ومن خلال الإتصال في المؤسسات التعليمية بالأساتذة والتلاميذ. أغلب الأساتذة كانو يتساءلون عن معنى الإبتكار وماذا يقصد بالتلميذ ذي القدرة الإبتكارية. وهذا دليل على عدم توفرهم على معلومات عن التفكير الإبتكاري. فكيف يمكنهم تشجيعه أو رعايته، وتدعيم التلميذ المبتكر وهم لا يستطيعون حتى تمييزه عن غيره من التلاميذ.

- الدراسات في موضوع الإبتكار بالجزائر قليلة جدا. فهي لا تتعدى ثلاثة مواضيع لرسائل ماجستر ودكتوراه، وهذا أيضا يعد إهمالا من طرف الباحثين لموضوع يشكل أهم المواضيع لدراسات عديدة في الدول العربية والغربية على حد سواء نظرا للإهتمام الذي توليه هذه الدول للإبتكار والإبداع.

في الأخير إذا كانت الدراسة الحالية قد إتفقت نتائجها مع دراسة (Drews, 1971) ودراسة نبيه إبراهيم إسماعيل (1980) والسيد جاسر أحمد (1980) وحنان الميناوي (1990) وكذا دراسة أحمد شعبان (1991).

وإختلفت مع ما إنتهت إليه دراسات أخرى. كدراسة عبد العزيز الدريني (1984) وعباس إبراهيم متولي (1977) و(Tuthar, ss et al, 1992).

فإن هذا الإختلاف يرجع إلى إختلاف في العينات والأدوات المستخدمة للقياس، كما أن العديد من الدراسات التي تم الإشارة إليها خاصة منها الدراسات العربية، والتي تناولت بالدراسة التلاميذ المبتكرين. كانت هذه الدراسات تقام على هؤلاء التلاميذ في مدارس ثانوية خاصة بالفئات المتفوقة عقليا.

### 2.5- التوصيات والإقتراحات:

أكدت النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية أن التلاميذ من ذوي القدرة على التفكير الإبتكاري العالي. بحاجة إلى رعاية تربوية، نفسية، وإجتماعية خاصة. كما أن الإبتكار كقدرة كامنة يمتلكها كل التلاميذ بدرجات متفاوتة هو أيضا بحاجة إلى الرعاية والدعم والتشجيع بالمدرسة الجزائرية.

فإذا كان توجه العالم اليوم نحو التطور والتقدم التكنولوجي السريع فإن وسيلته في ذلك هي العقول المبتكرة، والمبدعة وهذا ما يبرر الإهتمام المتزايد الذي توليه العديد من دول العالم لتنمية وتطوير القدرات الإبتكارية من خلال ما تقترحه على هذه الفئة من برامج، ومناهج تستثير التفكير والأصالة. وعن طريق تخصيص مدارس خاصة بهذه الفئة.

ومما لا شك فيه فإن تخصيص رعاية وتشجيع لهذه الفئة من التلاميذ من شأنه أن يجنبها العديد من الصعوبات والإحباطات التي تتولد نتيجة إهمال البيئة لمتطلباتها العقلية والنفسية وكذا الإجتماعية.

وبناء على ذلك فإن مسألة رعاية والتكفل بهذه الفئة من الناحية التربوية، النفسية والإجتماعية. مسألة في غاية الأهمية، لأن هؤلاء التلاميذ من المفروض أنهم يملكون قدرات عقلية على المجتمع إستثمارها لأقصى درجة ممكنة، وعملية الإستثمار توكل إلى المدرسة بإعتبارها مسؤولة على الجانب التربوي والتعليمي لأفراد المجتمع.

وعلى هذا الأساس فإن تفريد التعليم للفئات الخاصة من المتفوقين والمبتكرين. لا بد وأن يكون من الأهداف التربوية التي تسعى الدولة لتحقيقها.

ورعاية الفئات الخاصة من التلاميذ - المتفوقين عقليا - لا بد وأن يكون في إطار التخطيط والبرمجة للتكفل الشامل، والكامل من كل النواحي التربوية، والتعليمية، النفسية والإجتماعية. ولن يتأتى ذلك إلا بعد الأخذ بعين الإعتبار كل خصائص العملية الإبتكارية في حد ذاتها والشخصية المبتكرة وحاجاتها. وذلك بالإعتماد على الدراسات الرائدة والبرامج العالمية المؤهلة لرعاية الموهوبين والمبتكرين لتخطيط برامج لرعايتهم. ولا بد من مراعاة ثقافة وأهداف المجتمع في هذا الشأن. ولإنتهاج سياسة للتكفل برعاية المتفوقين والمبتكرين يتطلب الأخذ بعين الإعتبار الحاجات والعناصر الأساسية لتحقيق رعاية كاملة وشاملة ومن هذه العناصر ما يلي:

**- إعداد برامج وأساليب خاصة برعاية المبتكرين:**

يتطلب إعداد برامج خاصة بالموهوبين والمبتكرين معرفة معمقة بمختلف العمليات العقلية التي تتدخل في عملية الإبتكار. وكذا معرفة جيدة بخصائص والسمات الشخصية للمبتكرين. ويتأتى ذلك طبعا بالإعتماد على الدراسات الأجنبية والعربية الرائدة في هذا المجال. وكذلك بتشجيع الدراسات المحلية في موضوع الإبتكار. وبالإعتماد أيضا على البرامج العالمية الخاصة بالمبتكرين لإنتقاء ما يصلح منها للتطبيق على التلاميذ في الجزائر مع الأخذ بعين الإعتبار ثقافة وأهداف المجتمع، وبعد القيام بعملية التعديل والتكييف اللازمة.

**-إعداد المعلمين:**

إن أهم ما تقوم عليه العملية التعليمية بصفة عامة هو المعلم. وفيما يخص التلاميذ المبتكرين يصبح دور المعلم غاية في الأهمية والصعوبة. من حيث يتوجب عليه تحقيق هدفين هامين في تعليم وتربية التلاميذ المبتكرين وهما تنمية الشخصية الفردية للتلميذ من حيث أنه بحاجة إلى إثبات ذاته وتقديرها وإحترامها وهي أهم العناصر التي من شأنها أن تحقق له التوازن النفسي على العموم.

والهدف الثاني هو تمكين التلميذ من تحقيق الإتصال الإجتماعي مع غيره من الزملاء. وهذا يعتبر في حد ذاته عامل مهم للتلميذ المبتكر لأنه يحقق تكيفه الإجتماعي. بحيث لا يشعر بالإغتراب والعزلة وسط محيطه. خاصة وأنه يشعر بإختلاف عن غيره.

وعلى هذا الأساس تصبح مهمة المعلم غاية في الصعوبة لأنه مطالب بتهيئة الظروف المناسبة داخل القسم والتي تسمح لكل تلميذ أن يحقق أقصى نمو في شخصيته وقدراته على حد سواء.

ولا يمكن للمعلم أن يهيئ الظروف المناسبة لرعاية التلميذ المبتكر، إلا إذا كان على دراية تامة بخصائصه النفسية والسلوكية، وحاجاته وميوله وإهتمامه. وعليه أن يكون قادرا على إستعمال أساليب وطرق من شأنها استثارة التلميذ للتعلم حسب قدرته وإمكاناته العقلية. وهذا بتخصيص أنشطة وجو تعليمي يثير دافعية وإبتكاريته على حد سواء.

**- تشجيع البحث العلمي:**

وإذا كانت الدولة مطالبة برعاية أبنائها الموهوبين والمبتكرين، وتخصيص برامج علمية لتطوير قدراتهم وإستثمارها إلى أقصى حد، فإنها مطالبة أيضا بتشجيع البحث العلمي في مجال الإبتكار والإبداع. خاصة وأن هذا الأخير أصبح في العصر الحالي أهم عنصر من عناصر التفوق العقلي، وهو ما يعبر عنه فؤاد أبو حطب عندما

يقول: "لقد نما الإهتمام في السنوات الأخيرة في ميدان الإبتكار حتى نكاد نقول أن مجال التفوق العقلي والإبتكار إندمجا في فئة واحدة من فئات البحث النفسي والتربوي".

غير أن المتأمل في عدد من الدراسات الخاصة بالإبتكار في الجزائر يجد أنها قليلة (دراستين فقط بمعهد علم النفس) كما أن الرعاية الخاصة بالمتفوقين والمبتكرين لم تأخذ بعدها الجدي في المناقشات، والقرارات الوزارية والحكومية، فلا يزال الحديث في هذا المجال يتعرض لضغوطات سياسية تنادي بتوفير تعليم موحد لكل أفراد المجتمع على أساس المساواة الإجتماعية بين الأفراد. في حين كان من الضروري تناول الموضوع من زاوية علمية وتربوية. فالتنمية البشرية تستلزم رعاية، وإستثمار للطاقات العقلية لأنها من أهم الإستثمارات وأصعبها حاليا. ولأن عليها تنعقد الآمال لتحقيق غد أفضل.

لذلك فإن فتح المجال أمام الباحثين للخوض في هذا الموضوع وتناول فئة المبتكرين من حيث خصائصهم وإحتياجاتهم وطرق تنشئتهم، وأساليب رعايتهم يعد عنصرا أساسيا لتهيئة البيئة والظروف الضرورية لإستثمار هذه الطاقات بما يفيد المجتمع. وعلى هذا الأساس فإن الدولة مطالبة بإتخاذ إجراءات جديدة لتشجيع البحث في مجال الإبتكار، وتكثيف الدراسات، والملتقيات العلمية، لإحاطة الموضوع بالإهتمام اللازم. من أجل تهيئة الظروف التعليمية، النفسية ، والإجتماعية التي من شأنها أن تكفل رعاية جيدة للتلاميذ المبتكرين والمتفوقين بالمدارس. حيث ينشأ هؤلاء التلاميذ في بيئة تحترم قدراتهم وتقدرها. وتعمل على تقوية مفهومهم عن ذواتهم -خاصة وهم يشعرون بالإختلاف- وتسمح لهم بإستثمار قدراتهم وإستعداداتهم العقلية، والإبتكارية بما يحقق لهم نموا سليما وشخصية متوافقة نفسيا وإجتماعيا ودراسيا.

**- دور المختص النفسي المدرسي:**

إن إعداد رعاية خاصة بالمبتكرين تستلزم إعداد طرق وإختبارات للكشف عن هذه الفئة من التلاميذ وهنا يأتي دور المختص النفسي المدرسي والموجه التربوي لإنتقاء ما يصلح للكشف عن هؤلاء التلاميذ بالمدرسة. فرغم تعدد الإختبارات والطرق الخاصة بالكشف عن التلاميذ الموهوبين والمبتكرين إلا أن هذه الإختبارات تتعرض لإنتقادات مختلفة. كما أنها معدة في بيئة أخرى، لذلك على المختصين القيام بدراسات لفحص هذه الإختبارات وتكييفها على البيئة الجزائرية لإستعمال ما يناسب منها للكشف عن أكبر عدد ممكن من التلاميذ المبتكرين.

ولا يتوقف دور المختص والمرشد النفسي عند الكشف على التلميذ المتفوق والمبتكر. بل لا بد من متابعة لمراحل نموه وتاريخه المدرسي منذ المراحل الأولى للتمدرس.

خاصة وأن بعض الباحثين أمثال (Torrance) قد أشار أن الفترة التي يكون فيها الإبتكار في أقصى نموه وتطوره هي فترة التعليم الإبتدائي وكذلك فترة الروضة. لذلك لا بد من إعداد إختبارات، وقوائم الخصائص السلوكية، التي أصبحت من الطرق المتداولة للكشف عن التلاميذ المبتكرين والمتفوقين.

وخلاصة القول أن رعاية التلاميذ المبتكرين والموهوبين تستدعي تكثيف الجهود لإعداد برامج أو إثرائها بما يستثير دافعية وإبتكارية هؤلاء التلاميذ للتعلم، ولا بد من التوجه إلى إعداد معلم الفئات الخاصة (المتفوقة)، وإستعمال طرق وإختبارات للكشف عن هذه الفئة من التلاميذ في وقت مبكر، حتى يتم إستغلالها، وإستثمار طاقاتها بما يفيد نموها الشخصي ويفيد في تطوير وتقدم المجتمع. كما لا بد من تكثيف الدراسات والبحوث في مجال الإبتكار حتى يتم تهيئة إستراتيجية علمية، وتربوية لرعاية الموهوبين والمبتكرين والتوجه إلى تشجيع ثقافة الإبداع، دون

إهمال دور المرشد النفسي والمختص التربوي في معالجة الإحباطات، والصراعات التي يمكـــن أن تواجــه التلميــذ المبتكر و المتفوق .

**3.5- الخلاصة:**

تناولت الدراسة الحالية موضوع التوافق النفسي والإجتماعي كأهم بعد من أبعاد الصحة النفسية عند فئة من التلاميذ وهم التلاميذ ذوو القدرة الإبتكارية. كبعد من أبعاد السلوك المعرفي.

وبعد تناول الموضوع من الناحية النظرية كان لا بد من الإنتقال إلى الميدان لفحص فروض البحث. إذ تم الإتصال بالتلاميذ داخل الثانويات بالعاصمة، وطبقت عليهم إختباران. إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري للسيد خير الله من أجل التعرف على التلاميذ ذو القدرة الإبتكارية من حيث درجاتهم على الإختبار. ثم تم إجراء مقارنة بين هؤلاء التلاميذ حسب إنخفاض وإرتفاع أدائهم على إختبار التوافق النفسي والإجتماعي لمعرفة درجة توافق التلاميذ ذوو القدرة الإبتكارية العالية مقارنة بالتلاميذ ذوو القدرة الإبتكارية المنخفضة.

وبالإعتماد على الأدوات الإحصائية المناسبة. تم فحص فرضيات الدراسة، وقد أدت النتائج إلى رفض الفرضية الأولى والثالثة. أما الفرضية الثانية فقد تحققت نسبيا كما أن الهدف الرئيسي للبحث قد تحقق من حيث أن المدرسة الجزائرية تضم تلاميذ ذوو قدرات إبتكارية عالية إلا أن نسبة كبيرة منهم تعاني من صعوبات التوافق النفسي والإجتماعي.

وفي الأخير، وإنطلاقا من النتائج المتوصل إليها تم إقتراح بعض التوصيات لإثراء البحث من جهة وللفت الإنتباه لأهمية الموضوع ولحاجته لدراسات أخرى معمقة وشاملة.

### 4.5- قائمة المراجع باللغة العربية:


1- إبراهيم عصمت مطاوع (1997): التجديد التربوي "أوراق عربية عالمية"، دار الفكر العربي، القاهرة.

2- أحمد حامد منصور (1986): تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، منشورات دار السلاسل، الكويت.

3- أحمد زكي صالح (1972): الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية.

4- أحمد عزت راجع (1965): علم النفس الصناعي، الدار القومية، الطبعة الثالثة.

5- أحمد عزت راجع: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية.

6- أحمد محمد عبد الخالق (1992): المدخل إلى علم النفس المرضي الاكلينيكي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

7- أحمد محمد عبد الخالق (1993): أصول الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الثانية.

8- السيد خير الله (1981): بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية.

9- السيد خير الله، ممدوح الكناني (1983): سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية.

10- الشيخ كامل محمد عويضة (1996): سيكولوجية العقل البشري "سلسلة علم النفس"، دار المكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

11- أمال صادق، فؤاد أبو حطب (1996): علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الخامسة.

12- أنور محمد الشرقاوي (1999): الابتكار وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، الجزء الثاني.

13- تيسير صبحي، يوسف قطامي (1992): مقدمة في الموهبة والإبداع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الأولى.

14- جابر عبد الحميد جابر (1977): علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة.

15- جيلفورد، ترجمة يوسف مراد (1975): ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، دار المعارف، مصر، الطبعة الرابعة.

16- حامد عبد السلام زهران (1974): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة.

17- حسن شحاتة (1995): أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية.

18- حسين عبد الحميد، أحمد رشوان (2000): الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

19- حلمي المليجي (1969): سيكولوجية الابتكار، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية.

20-- حلمي المليجي، عبد المنعم المليجي (1973): النمو النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الخامسة.

21- حلمي المليجي (2000): سيكولوجية الابتكار، دار المعارف، مصر.

22- خالد الطحان (1986): تربية المتفوقين عقليا، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، تونس.

23- خليل ميخائيل معوض (1997): القدرات العقلية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، الطبعة الثانية.

24- رجاء محمود أبو علام (1986): علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت.

25- رمضان محمد القذافي (1998): الصحة النفسية والتوافق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الثالثة.

26- رمضان محمد القذافي (1997): علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الثانية.

27- رمضان محمد القذافي (1996): رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

28- رمضان محمد القذافي (1982): التعليم الثانوي في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة، تونس.

29- رمضان محمد القذافي (2000): رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتبة الجامعية، مصر، الطبعة الثانية.

30- زينب محمود شقير (1999): رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

31- سعيد حسني الفرة (2000): تربية الموهوبين والمتفوقين، الأردن، الطبعة الأولى.

32- سهير أحمد كامل (1998): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

33- شاكر عبد الحميد (1995): علم النفس والابداع، دار غريب.

34- طلعت همام (1984): سين جيم عن علم النفس التطوري، مؤسسة الرسالة، عمان، الطبعة الأولى.

35- صموئيل مغاريوس (1974): الصحة النفسية والعمل المدرسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية.

36- عباس محمود عوض (1988): الموجز في الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية.

37- عباس محمود عوض (1985): القيادة والابداع، دار المعرفة الجامعية.

38- عبد الحليم محمود السيد (1971): الابداع والشخصية، دار المعارف، مصر.

39- عبد الرحمان عيسوي (1992): في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت.

40- عبد الفتاح دويدار (1992): **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والإتجاهات**، دار النهضة العربية، بيروت.

41- علي زيعور (1977): **المدخل إلى التحليل النفسي والصحة العقلية**، الشركة العالمية للكتاب، لبنان.

42- على ماضي (1992): **النفس البشرية "تكوينها، إضطراباتها**، وعلاجها"، دار النهضة العربية، بيروت.

43- فائز محمد على الحاج (1984): **الصحة النفسية**، المكتب الإسلامي.

44- فاروق السيد عثمان (1998): **سيكولوجية التغير والتجديد في بناء العقل العربي**، دار الوفاء، الطبعة الأولى.

45- فرج عبد القادر طه (1980): **سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج**، دراسة نظرية وميدانية في التوافق المهني والصحة النفسية، مكتب الخانجي، القاهرة.

46- كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم (1999): **الصحة النفسية للطفل**، دار الصفاء، عمان، الطبعة الأولى.

47- كمال إبراهيم مرسي (1997): **المدخل إلى الصحة النفسية**، دار القلم، الكويت، الطبعة الثالثة.

48- كمال الدسوقي (1974): **علم النفس "دراسة التوافق"**، دار النهضة العربية، بيروت.

49- ماجدة السيد عبيد (2000): **تربية الموهوبين والمتفوقين**، دار الصفاء، عمان، الطبعة الأولى.

50- مجدي أحمد محمد عبد الله (1996): **علم النفس العام دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

51- محمد السيد الهابط (1990): **التكيف والصحة النفسية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

52- محمد الفالوقي، رمضان محمد القذافي (1997): **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الثانية.

53- محمد عبد الطاهر الطيب (1994): **مبادئ الصحة النفسية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

54- محمد عودة الريماوي (1994): **سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية**، دار الشروق، الطبعة الأولى.

55- محمد مصطفى أحمد (1991): **التكيف للمشكلات المدرسية من منظور الخدمة الإجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

56- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990): **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، دار النهضة العربية، بيروت.

57- مصري عبد الحميد حنورة (1997): **الإبداع من منظور تكاملي**، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية.

58- مصطفى خليل الشرقاوي (1984): **علم الصحة النفسية**، دار النهضة العربية، بيروت.

59- مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي (1975): **علم النفس التربوي**، دار الشروق، عمان.

60- مصطفى فهمي (1976): الصحة النفسية "**دراسة في سيكولوجية التكيف**"، مكتبة الخانجي. القاهرة.

61- ممدوح عبد المنعم الكناني (1990): **الأسس النفسية للابتكار**، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى.

62- ناديا عبد العظيم (1991): **الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم**، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

63- ناديا هايل سرور (1998): **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى.

64- نوري الحافظ (1990): **المراهق**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية.

65- يوسف مصطفى القاضي وآخرون (1981): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى.

66- يوسف ميخائيل أسعد: **العبقرية والجنون**، مكتب الغريب.

**المجلات باللغة العربية:**

67- أحمد محمد بن دانية وآخرون: **علاقة الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الإنتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 1998.

68- خالد الطحان: **تجارب وإتجاهات عالمية في مجال تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين**، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، العدد 2، مارس سبتمبر 1989.

69- عبد الحميد هدواس: **مداخلة وزارة التربية الوطنية، محاضرات الملتقى حول التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي**، العدد 6، ديسمبر 1998.

70- عبد الكريم قريشي: **علاقة الإختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والإجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية**، مجلة الرواسي، العدد 1، جانفي فيفري، 1991.

71- عبد المطلب أمين القريطي: **المتفوقون عقليا... مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم**، مجلة رسالة الخليج، العدد 28، الرياض، المملكة العربية السعودية.

72- عيسى بوسام: التعليم الثانوي في الجزائر، **محاضرات الملتقى حول التعليم والتكوين ما بعد الأساسي**، دفاتر المجلس الأعلى للتربية، سلسلة وثائقية تعنى بوقائع الملتقيات والأيام الدراسية والندوات التي ينظمها المجلس الأعلى للتربية، العدد 6، ديسمبر، 1998، الجزائر.

-قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

-73 Beaudot Alain (1973): **La Creativite,** PUF.

-74 Beaudot Alain (1980): **La creativite à l'école,** PUF, 3 ed.

-75 Boukris et Sauveur (1990): **L'adolescence, « Age de tempête »,** ed hachette, France.

-76 Boutefnouchet Mustapha (1982): **La famille Algérienne « Evolution et caractéristiques récentes »,** 2 ed, Alger.

-77 Bresson, F et all (1967): **Les processus d'adaptation**, PUF, 1 ed.

-78 Paré André (1977): **Créativité et pédagogie ouverte « Créativité et apprentissage »,** Volume II, édition NHP.

-79 Parent Paul, Gonnet Claude (1968): **Les écoliers inadaptés**, PUF, 2 ed.

-80 Teif Joseph, Delay Jean (1965): **Psychologie et éducation**, Tome I, ed Nathan, Paris.

-81 Terrassier Jean - charles (1994): **Les enfant surdoués, ou la précocité embarrassante**, E. S. F éditeur, Paris, 3ed.

-82 Terrassier Jean - charles, Guillon: **Guide pratique de l'enfant surdouée « Comment réussir en étant surdouée? »,** E. S. F. 2 ed.

-83 Toraille. R, Villars. G et all (1982): **L'éducation scolaire et ses problèmes, Pédagogie pratique**, Paris.

-المجلات باللغة الأجنبية:

-84 Crae Robert: **Greativity, Divergent thinking, and opness to expérience**, Journal of personality and social psychology, Vol 32, N° 6, June 1987.

-85 Gagné Francois 1986: **Comment procéder à l'accélération scolaire des élevés doués?** (Internet) WWW. douance: org >. -85

-لقواميس:

-86 Bloch. H, Chemama Reland et all: **Grand Dictionnaire de la psychologie**, larousse, 1994.

-87 legendre Renald: **Dictionnaire actuel de l'éducation**, Guerin, 2 ed, 1993.

-88 Raynal Francoise et Reinnier Alain: **Dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, Formation, et psychologie cognitive**, E. S. F. Paris, 1997.

-89 Sillamy Norber: **Dictionnaire de psychologie**, Bordas, Paris, 1980

# الملاحق

# إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري

**إسم الطالب :**                                **الجنس:**

**تاريخ الميلاد ( السن) :**

**الصف الدراسي :**

**مدرسة :**

| الطلاقة الفكرية | | | | | | | | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المرونة التلقائية | | | | | | | | | | | |
| الأصالة | | | | | | | | | | | |
| الدرجة الكلية | | | | | | | | | | | |

تعليمات عامة :

- إقرأ كل سؤال جيدا لكي تعرف المطلوب منه.
- لكل جزء من الإختبار زمن محدد.
- حاول أن تجيب على أسئلة الإختبار بأقصى سرعة ممكنة و لا تترك سؤالا دون إجابة.
- حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملاؤك مسجلا إياها في المكان المناسب من الإختبار.
- لا تقلب أي صفحة و لا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك.

## الجزء الأول

أذكر أكبر عدد ممكن من الإستعمالات التي تعتبرها إستعمالات غير عادية ( أي لا يفكر فيها زملاؤك) للأشياء الآتية، و التي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة و أهمية.

أ )- علب الصفيح.

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

**لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك**

ب )- الكرسي.

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

**لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك**

## الجزء الثاني

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبحت على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد؟

حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملاؤك.

أ )- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور و الحيوانات؟.

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

**لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك.**

ب )- ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى منها؟.

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

**<u>لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك</u>**

## الجزء الثالث

أ )- إذا عينت مسؤولا عن صرف النقود في النادي الذي أنت عضو فيه و يحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين فماذا تفعل؟.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

**لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك**

ب )- لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق( أو حتى كانت ملغاة) ماذا نفعل كي تصبح متعلما؟.

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

## الجزء الرابع

فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل.

لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكنا تطبيقه الآن أم لا.

كما يجب ألا تقترح شيئا يستخدم حاليا ليجعل الشيئ على نحو أفضل.

أ )- دراجة ( أو عجلة)

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك.

ب )- ثمّ الحبر

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

**لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك.**

## الجزء الخامس

كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم ( على سبيل المثال : كلمة " قرأ " تتكون من حروف ق، ر، أ. فيمكن أن تكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل : أرق، قرر).

من الممكن أن تستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة الواحدةالتي لها معنى مفهوم.

أ )- ديمقراطية.

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

**لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك**

ب )- نبها.

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

# أختبار الشخصية

## للمرحلة المتوسطة والثانوية

كراسة الأسئلة

وصفحة تسجيل النتائج والتخطيط النفسي


إعـــداد

دكتور عطية محمود هنا

أستاذ علم النفس

بجامعة الكويت وجامعة عين شمس


الاسم :

المدرسة :

الصف والفصل :

تاريخ الميلاد :

السن :

الجنس :



# التعليمات

إقرأ كل سؤال من الأسئلة الآتية ثم ضع دائرة حول الاجابة التي تنطبق عليك أي حول نعم أو لا . فمثلا في السؤال الأول هل عندك دراجة ؟ إذا كانت عندك دراجة ضع دائرة حول نعم ، وإذا لم تكن عندك دراجة فضع دائرة حول لا .

١ ــ هل عندك دراجة ؟ نعم لا
٢ ــ هل تستطيع أن تسوق السيارة ؟ نعم لا
٣ ــ هل ذهبت إلى المدرسة يوم السبت الماضي ؟ نعم لا

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة في هذا الاختبار ، المطلوب منك أن تبين ما تراه وما تشعر به وما تفعله أجب عن جميع الأسئلة ، ولا تترك سؤالا دون إجابة .

## النتائج

| | القسم الأول : التوافق الشخصي | | | | | | مجموع التوافق الشخصي | القسم الثاني : التوافق الاجتماعي | | | | | | مجموع التوافق الاجتماعي | مجموع التوافق الشخصي والاجتماعي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | جـ | د | هـ | و | | أ | ب | جـ | د | هـ | و | | |
| الدرجة | | | | | | | | | | | | | | | |
| المئيني | | | | | | | | | | | | | | | |

# القسم الأول (أ)

| السؤال | | |
|---|---|---|
| ١ ـ هل تستمر في العمل الذي تقوم به حتى ولو كان متعبا ؟ | نعم | لا |
| ٢ ـ هل يصعب عليك أن تحتفظ بهدوئك عندما تصبح الأمور سيئة ؟ | نعم | لا |
| ٣ ـ هل تتضايق عندما يختلف معك الناس ؟ | نعم | لا |
| ٤ ـ هل تشعر بعدم الارتياح عندما تكون مع مجموعة لا تعرفها من الناس ؟ | نعم | لا |
| ٥ ـ هل يصعب عليك أن تعترف بالخطأ إذا ما وقعت فيه ؟ | نعم | لا |
| ٦ ـ هل تعد أن من الضروري أن يذكرك شخص ما بعملك حتى تقوم به ؟ | نعم | لا |
| ٧ ـ هل تفكر عادة في نوع العمل الذي تود أن تقوم به عندما تكبر ؟ | نعم | لا |
| ٨ ـ هل تشعر بالمضايقة عندما يهزأ منك زملاؤك في الفصل ؟ | نعم | لا |
| ٩ ـ هل يصعب عليك أن تقابل الناس أو أن تعرفهم بالآخرين ؟ | نعم | لا |
| ١٠ ـ هل تشعر عادة بالأسى على نفسك حينما يصيبك ضرر ؟ | نعم | لا |
| ١١ ـ هل تعتقد أن من الأسهل عليك أن تقوم بما يخصصه لك أصحابك من أن ترسم خططك بنفسك ؟ | نعم | لا |
| ١٢ ـ هل تعتقد أن معظم الناس يحاولون السيطرة عليك ؟ | نعم | لا |
| ١٣ ـ هل يسهل عليك أن تتحدث إلى الناس ذوي المراكز العالية؟ | نعم | لا |
| ١٤ ـ هل تخسر عادة في اللعب ؟ | نعم | لا |
| ١٥ ـ هل من عادتك أن تكمل ما تبدأ به من أعمال ؟ | نعم | لا |

# القسم الأول ( ب )

| | | |
|---|---|---|
| ١٦ ـ هل تدعى إلى الحفلات التي يحضرها من هم في مثل سنك ؟ | نعم | لا |
| ١٧ ـ هل تعتقد أن معظم الناس أحساء ؟ | نعم | لا |
| ١٨ ـ هل يعتقد معظم أصدقائك أنك شجاع ؟ | نعم | لا |
| ١٩ ـ هل يطلب منك عادة أن تساعد في إعداد الحفلات ؟ | نعم | لا |
| ٢٠ ـ هل يعتقد الناس أن لديك أفكارا جيدة | نعم | لا |
| ٢١ ـ هل يهتم أصدقاؤك عادة بما تقوم به من أعمال ؟ | نعم | لا |
| ٢٢ ـ هل تعتقد أن الناس يظلمونك عادة ؟ | نعم | لا |
| ٢٣ ـ هل يظن زملاؤك في الفصل أنك ذكي مثلهم ؟ | نعم | لا |
| ٢٤ ـ هل يسر الزملاء أن تكون معهم ؟ | نعم | لا |
| ٢٥ ـ هل تعتقد أنك محبوب من زملائك ؟ | نعم | لا |
| ٢٦ ـ هل تعتقد أن من الصعب عليك أن تنجز ما تقوم به من عمل ؟ | نعم | لا |
| ٢٧ ـ هل تشعر بأن الناس لا يعاملونك بما ينبغي ؟ | نعم | لا |
| ٢٨ ـ هل تعتقد أن معظم الناس الذين تعرفهم لا يحبونك ؟ | نعم | لا |
| ٢٩ ـ هل تعتقد أن الناس يظنون أنك سوف تنجح في عملك حينما تكبر ؟ | نعم | لا |
| ٣٠ ـ هل تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة ؟ | نعم | لا |

# القسم الأول ( جـ )

| السؤال | | |
|---|---|---|
| ٣١ ـ هل يسمح لك بأن تبدي رأيك في معظم الأمور ؟ | نعم | لا |
| ٣٢ ـ هل يسمح لك بأن تختار أصدقاءك ؟ | نعم | لا |
| ٣٣ ـ هل يسمح لك بأن تقوم بمعظم ما تريد القيام به ؟ | نعم | لا |
| ٣٤ ـ هل تشعر بأنك تعاقب بسبب الأمور التافهة كثيرا ؟ | نعم | لا |
| ٣٥ ـ هل تأخذ من المصروف ما يكفيك ؟ | نعم | لا |
| ٣٦ ـ هل يسمح لك عادة أن تحضر الاجتماعات التي يحضرها من هم في سنك ؟ | نعم | لا |
| ٣٧ ـ هل يسمح لك والداك بأن تساعدهما في اتخاذ القرارات ؟ | نعم | لا |
| ٣٨ ـ هل يوجه إليك التوبيخ لأمور ليست لها أهمية كبيرة ؟ | نعم | لا |
| ٣٩ ـ هل يسمح لك بأن تذهب إلى السينما والملاهي بالقدر الذي يسمح به لزملائك ؟ | نعم | لا |
| ٤٠ ـ هل تشعر بأن أصدقاءك أكثر حرية منك في القيام بما يريدون ؟ | نعم | لا |
| ٤١ ـ هل تشعر بأن لديك وقت كاف للهو والمرح ؟ | نعم | لا |
| ٤٢ ـ هل تشعر بأنه لا يسمح لك بحرية كافية ؟ | نعم | لا |
| ٤٣ ـ هل يتركك والداك تخرج مع أصدقائك ؟ | نعم | لا |
| ٤٤ ـ هل يسمح لك باختيار ملابسك ؟ | نعم | لا |
| ٤٥ ـ هل يقرر الآخرون ما ينبغي أن تعمله في معظم الأحيان ؟ | نعم | لا |

# القسم الأول ( د )

٤٦ ـ هل تجد أن من الصعب عليك أن تتعرف على الطلبة الجدد ؟ نعم لا
٤٧ ـ هل تعتبر قويا وسليما مثل أصدقائك ؟ نعم لا
٤٨ ـ هل تشعر بأنك محبوب من زملائك ؟ نعم لا
٤٩ ـ هل يبدو أن معظم الناس يستمتعون بالتحدث معك ؟ نعم لا
٥٠ ـ هل تشعر أنك متوافق في المدرسة التي تذهب إليها ؟ نعم لا
٥١ ـ هل لك عدد كاف من الأصدقاء ؟ نعم لا
٥٢ ـ هل يظن أصدقاؤك أن والدك ناجح مثل آبائهم ؟ نعم لا
٥٣ ـ هل تشعر عادة بأن المدرسين يفضلون ألا تكون في الفصول التي يدرسون لها ؟ نعم لا
٥٤ ـ هل تدعى عادة إلى الحفلات التي تقيمها المدرسة ؟ نعم لا
٥٥ ـ هل يصعب عليك أن تكون صداقات ؟ نعم لا
٥٦ ـ هل تشعر بأن زملاءك في الفصل يسرهم أن تكون معهم ؟ نعم لا
٥٧ ـ هل يحبك الآخرون كما يحبون أصدقاءك ؟ نعم لا
٥٨ ـ هل يرغب أصدقاؤك في أن تكون معهم ؟ نعم لا
٥٩ ـ هل يهتم من في المدرسة بآرائك عادة ؟ نعم لا
٦٠ ـ هل يبدو لك أن زملاءك يقضون في بيوتهم وقتا أطيب من الوقت الذي تقضيه أنت في بيتك ؟ نعم لا

# القسم الأول ( هـ )

| | | |
|---|---|---|
| ٦١ ـ هل لاحظت أن كثيرا من الناس يعملون أعمالا وضيعة ويقولون أقوالا دنيئة ؟ | نعم | لا |
| ٦٢ ـ هل يبدو لك أن معظم الناس ، يغشون ، عندما يستطيعون ذلك ؟ | نعم | لا |
| ٦٣ ـ هل تعرف أشخاصا غير معقولين لدرجة أنك تكرههم ؟ | نعم | لا |
| ٦٤ ـ هل تشعر أن معظم الناس يستطيعون أن يقوموا بأعمال على نحو أفضل مما تقوم به ؟ | نعم | لا |
| ٦٥ ـ هل ترى أن كثيرا من الناس يهمهم أن يجرح شعورك ؟ | نعم | لا |
| ٦٦ ـ هل تفضل أن تبقى بعيدا عن الحفلات والنواحي الاجتماعية؟ | نعم | لا |
| ٦٧ ـ هل تشعر بأن الأقوى منك يحاولون الإيقاع بك ؟ | نعم | لا |
| ٦٨ ـ هل توجد لديك مشكلات تثير قلقك أكثر مما لدى معظم زملائك ؟ | نعم | لا |
| ٦٩ ـ هل تشعر دائما بأنك وحيد حتى مع وجود الناس حولك ؟ | نعم | لا |
| ٧٠ ـ هل تلاحظ أن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي ؟ | نعم | لا |
| ٧١ ـ هل تقلق كثيرا لأن لديك مشكلات كثيرة جدا ؟ | نعم | لا |
| ٧٢ ـ هل يصعب عليك أن تتكلم مع أفراد من الجنس الآخر ؟ | نعم | لا |
| ٧٣ ـ هل تفكر كثيرا في أن الأصغر منك سنا يتمتعون بوقت طيب أكثر منك ؟ | نعم | لا |
| ٧٤ ـ هل تشعر عادة بأنك كما لو كنت تريد أن تبكي بسبب الطريقة التي يعاملك بها الناس ؟ | نعم | لا |
| ٧٥ ـ هل يحاول كثير من الناس استغلالك ؟ | نعم | لا |

## القسم الأول ( و )

| السؤال | | |
|---|---|---|
| ٧٦ ــ هل تتكرر اصابتك بنوبات من العطاس ؟ | نعم | لا |
| ٧٧ ــ هل تتلجلج أحيانا عندما تنفعل ؟ | نعم | لا |
| ٧٨ ــ هل تنزعج كثيرا من الصداع ؟ | نعم | لا |
| ٧٩ ــ هل تشعر عادةً بأنك غير جوعان حتى حين يحل موعد الطعام ؟ | نعم | لا |
| ٨٠ ــ هل تشعر كثيرا أن من الصعب عليك أن تجلس ساكنا ؟ | نعم | لا |
| ٨١ ــ هل تؤلمك عيناك كثيرا ؟ | نعم | لا |
| ٨٢ ــ هل تجد في كثير من الأحيان أن من الضروري أن تطلب من الآخرين أن يعيدوا ما سبق أن قالوه ؟ | نعم | لا |
| ٨٣ ــ هل تنسى عادةً ما تقرأه ؟ | نعم | لا |
| ٨٤ ــ هل تضايقك أحيانا حدوث تقلصات في عضلاتك ؟ | نعم | لا |
| ٨٥ ــ هل تجد أن كثيرا من الناس لايتكلمون بوضوح كاف بحيث تسمعهم جيدا ؟ | نعم | لا |
| ٨٦ ــ هل تضايقك الإصابة بالبرد كثيرا ؟ | نعم | لا |
| ٨٧ ــ هل يعتبرك معظم الناس غير مستقر ؟ | نعم | لا |
| ٨٨ ــ هل تجد عادة أن من الصعب عليك أن تنام ؟ | نعم | لا |
| ٨٩ ــ هل تشعر بالتعب في معظم الأحيان ؟ | نعم | لا |
| ٩٠ ــ هل تضايقك كثيرا الأحلام المزعجة أو الكابوس ؟ | نعم | لا |

# القسم الثاني ( أ )

| | | |
|---|---|---|
| ٩١ ـ هل من الصواب أن يتجنب الإنسان العمل الذي يجب عليه عمله؟ | نعم | لا |
| ٩٢ ـ هل من الضروري دائما أن تحافظ على وعودك ومواعيدك ؟ | نعم | لا |
| ٩٣ ـ هل من الضروري أن تكون رحيما نحو من لا تحبهم ؟ | نعم | لا |
| ٩٤ ـ هل من الصواب أن تسخر ممن لديهم أراء شاذة ؟ | نعم | لا |
| ٩٥ ـ هل من الضروري أن يكون الإنسان مجاملا للسخفاء ؟ | نعم | لا |
| ٩٦ ـ هل من حق الطالب أن يحتفظ بالأشياء التي يجدها ؟ | نعم | لا |
| ٩٧ ـ هل من حق الناس أن يطلبوا م الآخرين الا يتدخلوا في شئونهم ؟ | نعم | لا |
| ٩٨ ـ هل ينبغي دائما على الإنسان أن يشكر الآخرين على المجاملات البسيطة حتى ولو لم تفد أحداً ؟ | نعم | لا |
| ٩٩ ـ هل من الصواب أن تأخذ الأشياء التي أنت في حاجة ماسة إليها إذا لم يكن لديك نقوداً ؟ | نعم | لا |
| ١٠٠ ـ هل ينبغي أن يعاملك أصحابك معاملة أفضل من معاملة من هم أقل منك ؟ | نعم | لا |
| ١٠١ ـ هل يصح أن تضحك من الذين في مأزق إذا كان منظرهم باعثا على الضحك ؟ | نعم | لا |
| ١٠٢ ـ هل من المهم أن يتودد الإنسان لجميع الطلبة الجدد ؟ | نعم | لا |
| ١٠٣ ـ هل من الصواب أن يضحك الإنسان على الآخرين إذا كانت إعتقاداتهم سخيفة ؟ | نعم | لا |
| ١٠٤ ـ إذا عرفت أنك لن تضبط وأنت تغش فهل تفعل ذلك ؟ | نعم | لا |
| ١٠٥ ـ هل من الصواب أن تثور إذا رفض والداك أن يدعاك تذهب إلى السينما أو إلى حفلة من الحفلات ؟ | نعم | لا |

# القسم الثاني ( ب )

١٠٦ ــ عندما يضايقك الناس هل تكتم ذلك في نفسك عادة ؟ نعم لا

١٠٧ ــ هل من السهل عليك أن تتذكر أسماء من تقابلهم ؟ نعم لا

١٠٨ ــ هل تجد أن معظم الناس يتكلمون كثيرا لدرجة أنك تضطر إلى مقاطعتهم حتى تقول ما تريده ؟ نعم لا

١٠٩ ــ هل تفضل أن تقيم حفلات في منزلك ؟ نعم لا

١١٠ ــ هل تستمتع عادة بالحديث مع من تقابلهم لأول مرة ؟ نعم لا

١١١ ــ هل تجد عادة أن الإحسان جزاء الإحسان ؟ نعم لا

١١٢ ــ هل تجد من السهل عليك أن تحيي حفلة بدأت تصبح مملة ؟ نعم لا

١١٣ ــ هل يمكنك أن تخفي مضايقتك إذا هزمت في لعبة من الألعاب دون أن يشعر الناس بذلك ؟ نعم لا

١١٤ ــ هل تعرف الناس بعضهم ببعض عادة ؟ نعم لا

١١٥ ــ هل تجد من الصعب أن تساعد في إعداد الحفلات وغيرها من الاجتماعات ؟ نعم لا

١١٦ ــ هل تجد من السهل أن تكون صداقات جديدة ؟ نعم لا

١١٧ ــ هل ترغب عادة في أن تشترك في بعض المباريات في المناسبات الاجتماعية حتى ولو لم تكن قد اشتركت في مثل هذه المباريات من قبل ؟ نعم لا

١١٨ ــ هل من الصعب عليك أن توجه عبارات رقيقة إلى من يحسن التصرف ؟ نعم لا

١١٩ ــ هل تجد من السهل أن تساعد زملاءك في الفصل حتى يستمتعوا بالحفلات التي يحضرونها ؟ نعم لا

١٢٠ ــ هل تبدأ بالتحدث عادة إلى الزملاء الجدد عندما تقابلهم ؟ نعم لا

# القسم الثالث ( جـ )

١٢١ ـ هل تضطر إلى أن تكون عنيفا مع بعض الناس لكي يعاملوك معاملة عادلة ؟ نعم لا

١٢٢ ـ هل تشعر بأنك تكون أسعد حالا إذا استطعت أن تعامل الظالمين بما يستحقون ؟ نعم لا

١٢٣ ـ هل تحتاج أحيانا لأن تظهر غضبك لكي تحصل على حقوقك ؟ نعم لا

١٢٤ ـ هل يضطرك زملاؤك في الفصل إلى القتال دفاعا عما تملك ؟ نعم لا

١٢٥ ـ هل وجدت أن الكذب من أسهل الطرق التي يلجأ إليها الناس للتخلص من مشكلاتهم ؟ نعم لا

١٢٦ ـ هل تجد في كثير من الأحيان إنك مضطر إلى المقاتلة دفاعا عن حقوقك ؟ نعم لا

١٢٧ ـ هل يحاول زملاؤك في الفصل لومك بسبب المشاحنات التي يبدأونها عادة ؟ نعم لا

١٢٨ ـ هل كثيرا ما تجد أن عليك أن تثور لكي تحصل على حقك ؟ نعم لا

١٢٩ ـ هل يعاملك من في المدرسة عادة بطريقة سيئة جدا لدرجة أنك تشعر برغبة في أن تكسر بعض الأشياء ؟ نعم لا

١٣٠ ـ هل تجد أن بعض الناس من الظلم لدرجة أن من الصواب أن تكون سافلا معهم ؟ نعم لا

١٣١ ـ هل تضطر كثيرا إلى دفع الأطفال الأصغر منك بعيدا عن طريقك لكي تتخلص منهم ؟ نعم لا

١٣٢ ـ هل يعاملك بعض الناس بسفالة لدرجة أنك تشتمهم ؟ نعم لا

١٣٣ ـ هل ترى أن من الصواب أن يكون الإنسان ظالما مع الظالمين ؟ نعم لا

١٣٤ ـ هل تعصي مدرسيك ووالديك إذا كانوا غير عادلين نحوك ؟ نعم لا

١٣٥ ـ هل من الصواب أن تأخذ الأشياء التي يمنعها عنك الآخرين دون حق ؟ نعم لا

# القسم الثاني ( د )

| السؤال | | |
|---|---|---|
| ١٣٦ ـ هل تشعر بأن والديك عادلان عندما يجبرانك على القيام بعمل من الأعمال ؟ | نعم | لا |
| ١٣٧ ـ هل تقضي وقتا طيبا مع أسرتك في المنزل عادة ؟ | نعم | لا |
| ١٣٨ ـ هل لديك أسبابا قوية تدعوك إلى أن تحب أحد الوالدين أكثر من الآخر ؟ | نعم | لا |
| ١٣٩ ـ هل يرى والدك أنك ستكون ناجحا في حياتك ؟ | نعم | لا |
| ١٤٠ ـ هل يعتقد والدك أنك متعاون في المنزل ؟ | نعم | لا |
| ١٤١ ـ هل يشعر والدك أنك لا تفعل إلا ما هو خطأ ؟ | نعم | لا |
| ١٤٢ ـ هل تتفق مع والديك في الأشياء التي تحبها ؟ | نعم | لا |
| ١٤٣ ـ هل كثيرا ما يبدأ أفراد أسرتك في المشاحنة معك ؟ | نعم | لا |
| ١٤٤ ـ هل تفضل أن تحتفظ بأصدقائك بعيدا عن منزلك لأنه غير لائق ؟ | نعم | لا |
| ١٤٥ ـ هل تهتم عادة بأنك لست لطيفا مع والديك كما ينبغي أن تكون ؟ | نعم | لا |
| ١٤٦ ـ هل تكون مرحا بعض الشيء عندما تكون في منزلك ؟ | نعم | لا |
| ١٤٧ ـ هل تجد أن من الصعب عليك أن تتسبب في سرور والديك ؟ | نعم | لا |
| ١٤٨ ـ هل تشعر عادة كما لو كنت تفضل أن تعيش بعيدا عن أسرتك ؟ | نعم | لا |
| ١٤٩ ـ هل تشعر عادة أن أحدا من أسرتك لايهتم بك ؟ | نعم | لا |
| ١٥٠ ـ هل يميل أهلك إلى الشجار بدرجة كبيرة جدا ؟ | نعم | لا |

# القسم الثاني ( هـ )

| السؤال | | |
|---|---|---|
| ١٥١ ــ هل تشعر أن مدرسيك يفهمونك ؟ | نعم | لا |
| ١٥٢ ــ هل تحب أن تمارس النشاط مع زملائك ؟ | نعم | لا |
| ١٥٣ ــ هل تشعر أن بعض المواد الدراسية صعبة لدرجة أنها تعرضك لخطر الرسوب ؟ | نعم | لا |
| ١٥٤ ــ هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين يهتمون اهتماما ضئيلا بطلبتهم ؟ | نعم | لا |
| ١٥٥ ــ هل يرى بعض زملائك أنك لا تلعب لعبا عادلا كما يفعلون هم ؟ | نعم | لا |
| ١٥٦ ــ هل ترى أن بعض مدرسيك من الدقة بحيث يجعلون الدراسة عملا شاقا أكثر مما ينبغي ؟ | نعم | لا |
| ١٥٧ ــ هل تستمتع بالحديث مع زملائك في المدرسة ؟ | نعم | لا |
| ١٥٨ ــ هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين غير عاديين ؟ | نعم | لا |
| ١٥٩ ــ هل طلب منك أن تشترك في المباريات المدرسية بالقدر الواجب ؟ | نعم | لا |
| ١٦٠ ــ هل تكون أسعد في المدرسة إذا كان المدرسون أكثر عطفا ؟ | نعم | لا |
| ١٦١ ــ هل تقضي وقتا أسعد إذا كنت مع زملائك ؟ | نعم | لا |
| ١٦٢ ــ هل يحب زملاؤك في الفصل الطريقة التي تعاملهم بها ؟ | نعم | لا |
| ١٦٣ ــ هل تعتقد أن المدرسين يريدون من الطلبة أن يستمتعوا بما بينهم من صداقات ؟ | نعم | لا |
| ١٦٤ ــ هل تجد أن من الضروري أن تبتعد عن زملائك بسبب الطريقة التي يعاملونك بها ؟ | نعم | لا |
| ١٦٥ ــ هل تفضل أن تتغيب عن المدرسة إن استطعت ؟ | نعم | لا |

# القسم الثاني ( ﺀ )

| | | |
|---|---|---|
| ١٦٦ ـ هل تزور أصدقاءك ممن هم في سنك من الجيران في منازلهم ؟ | نعم | لا |
| ١٦٧ ـ هل من عادتك أن تتحدث مع من هم في سنك من جيرانك ؟ | نعم | لا |
| ١٦٨ ـ هل يخالف معظم جيرانك ممن هم في سنك ما يفرضه القانون ؟ | نعم | لا |
| ١٦٩ ـ هل تلعب مع أصدقاء من جيرانك ؟ | نعم | لا |
| ١٧٠ ـ هل يعيش بالقرب من منزلك شبان يتصفون بأخلاق طيبة ؟ | نعم | لا |
| ١٧١ ـ هل معظم جيرانك من النوع المحبوب ؟ | نعم | لا |
| ١٧٢ ـ هل يوجد من بين جيرانك من تحاول أن تتجنبهم ؟ | نعم | لا |
| ١٧٣ ـ هل تذهب أحيانا لزيارة الجيران ؟ | نعم | لا |
| ١٧٤ ـ هل يوجد من جيرانك من تجد أن من الصعب عليك أن تحبهم ؟ | نعم | لا |
| ١٧٥ ـ هل تمضي وقتا طيبا مع جيرانك ؟ | نعم | لا |
| ١٧٦ ـ هل يوجد عدد من الجيران الذين لا تهتم بزيارتهم ؟ | نعم | لا |
| ١٧٧ ـ هل من الضروري أن تكون لطيفا مع جميع جيرانك مهما اختلفوا عنك ؟ | نعم | لا |
| ١٧٨ ـ هل يوجد من جيرانك من يسببون لك المضايقة لدرجة أنك تحب أن تسيء إليهم | نعم | لا |
| ١٧٩ ـ هل تجد معظم من [illegible] من الجيران ؟ | نعم | لا |
| ١٨٠ ـ هل تشعر أن الحي الذي تعيش فيه لا يعجبك ؟ | نعم | لا |